

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
CAMPUS DE LÉVIS

**LA PERCEPTION DES ENSEIGNANTES DU PRIMAIRE SUR LEUR ESTIME DE
SOI, PENDANT LA PHASE D'INSERTION PROFESSIONNELLE**

MÉMOIRE PRÉSENTÉ COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR MARIE-ANDRÉE PELLETIER

AVRIL 2009

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

REMERCIEMENTS

Ce mémoire a pu être réalisé avec la collaboration et les encouragements de plusieurs personnes.

À prime abord, un remerciement très particulier à mon directeur de recherche, Abdellah Marzouk, qui a su m'appuyer et me guider au cours de ce processus. Grâce à sa grande disponibilité et ses commentaires très constructifs, ma motivation et mon intérêt à l'égard de mon sujet de recherche s'amplifiaient de jour en jour.

Je tiens également à remercier les enseignantes du primaire en insertion professionnelle qui ont participé à cette étude. Par leur disponibilité et leur ouverture, elles ont apporté plusieurs éléments qui ont été extrêmement bénéfiques à cette recherche.

Je remercie amis et collègues de travail qui ont également su me soutenir dans mon projet; leurs encouragements auront été très appréciés.

Enfin, j'aimerais remercier ma mère Ginette et ma sœur Valérie pour leur grande compréhension et leur patience au cours de cette grande étape de ma vie. Ils auront été d'un grand support et m'auront permis d'atteindre ce grand objectif que je m'étais fixé dans ma carrière...

TABLES DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ii
LISTE DES FIGURES.....	vi
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
RÉSUMÉ	viii
 INTRODUCTION.....	 1
 CHAPITRE I	
LA PROBLÉMATIQUE.....	2
1.1 Position du problème.....	2
1.1.1 L'estime de soi	5
1.1.2 L'insertion professionnelle et son rapport avec l'estime de soi	10
1.1.3 L'identité professionnelle et l'estime de soi	14
1.2 La question de recherche	16
 CHAPITRE II	
LE CADRE CONCEPTUEL	17
2.1 La notion d'estime de soi.....	17
2.1.1 Les composantes de l'estime de soi selon Duclos (2004).....	20
2.2 L'insertion professionnelle	31

2.2.1 Le modèle macroscopique d'Allard et Ouellette (1995).....	33
2.3 L'identité professionnelle	37
2.3.1 La théorie des 12 facteurs de changement de Côté et Darsigny (1999)	39
 CHAPITRE III	
LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	44
3.1 Le type de recherche (cadre épistémologique).....	44
3.2 La méthode de collecte des données: l'entrevue semi-structurée.....	46
3.3 L'échantillonnage.....	48
3.4 Le déroulement des entretiens.....	49
3.4.1 La préparation.....	49
3.4.2 Le déroulement	51
3.5 Le questionnaire.....	52
3.6 La stratégie d'analyse des données.....	52
3.7 Les limites.....	55
 CHAPITRE IV	
LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSION.....	57
4.1 L'estime de soi.....	58
4.1.1 La basse estime de soi	60
4.1.2 La haute estime de soi	61
4.2 Le sentiment de confiance.....	62

4.2.1 Les attitudes et situations favorables au sentiment de confiance	63
4.2.2 Les attitudes et situations qui ébranlent le sentiment de confiance	65
4.3 La connaissance de soi.....	67
4.3.1 Les caractéristiques et habiletés personnelles des participantes.....	68
4.3.2 Les compétences et habiletés à acquérir eu égard à la connaissance de soi	69
4.3.3 Les éléments et situations pouvant nuire à la connaissance de soi.....	71
4.3.4 Les éléments ou situations pouvant aider à la connaissance de soi.....	73
4.4 Le sentiment d'appartenance	75
4.4.1 Les attitudes manifestées pour favoriser le sentiment d'appartenance.....	76
4.4.2 Les difficultés rencontrées dans l'acquisition du sentiment d'appartenance	78
4.4.3 Les améliorations pouvant être apportées dans l'acquisition du sentiment d'appartenance.....	80
4.5 Le sentiment de compétence	82
4.5.1 Les plus grandes fiertés vécues en phase d'insertion professionnelle.....	83
4.5.2 Les difficultés rencontrées pour développer le sentiment de compétence	86
4.5.3 Les compétences à acquérir à l'égard du sentiment de compétence	89
4.6 Les éléments de synthèse de la discussion des résultats	91
CONCLUSION	95
BIBLIOGRAPHIE.....	99
APPENDICE A Le formulaire de consentement.....	105
APPENDICE B Le guide d'entrevue	106

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
Figure 2.1.1.1	Processus favorisant le sentiment de compétence selon Duclos (2004).....	27

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
Tableau 3.3.1	Description des données démographiques des répondantes de l'étude.....	49

RÉSUMÉ

Dans le domaine de l'éducation, on considère l'estime de soi comme fondamentale pour le bien-être psychologique (Duclos, 2004). En effet, à l'égard du domaine de l'enseignement, on mise beaucoup sur l'exploitation du plein potentiel de l'élève afin qu'il développe une bonne image de lui. Cependant, si l'on se réfère à la littérature, on oublie une réalité tout aussi présente, soit l'estime de soi non pas des élèves, mais des enseignantes. Quelle est alors la perception des enseignantes du primaire sur leur estime de soi pendant la phase d'insertion professionnelle?

À l'aide d'entrevues semi-dirigées auprès de dix enseignantes, et s'inscrivant dans une perspective qualitative et interprétative d'un phénomène que les participantes confèrent elles-mêmes à leur estime de soi, cette étude tente d'accéder aux significations que ces dernières accordent aux événements qu'elles vivent, en lien avec l'estime de soi. Eu égard à l'analyse de contenu, les résultats de l'étude démontrent des liens significatifs entre le sentiment de confiance, la connaissance de soi, le sentiment d'appartenance à un groupe et le sentiment de compétence.

En effet, à l'égard du sentiment de confiance, les résultats révèlent que le regard des autres et leur jugement sont d'une grande importance. Les critiques des autres enseignants sont bien souvent l'objet d'une remise en question au plan professionnel. L'auto-analyse et l'introspection de soi deviennent alors essentielles pour ne pas qu'elles se sentent déstabilisées pendant cette phase d'insertion professionnelle. De plus, ces enseignantes sentent souvent qu'elles doivent se conformer pour offrir un bon rendement.

Les résultats révèlent également que le regard des autres est essentiel au sentiment d'appartenance. En effet, les enseignantes interrogées ont besoin de sentir la reconnaissance et l'ouverture des autres professionnels plus expérimentés. Elles reconnaissent toutefois qu'elles doivent prendre les devants et s'intégrer elles-mêmes dans le milieu, et ce, sans attendre que quelqu'un d'autre ne le fasse à leur place. À l'égard du sentiment de compétence, ces enseignantes en phase d'insertion professionnelle doivent se sentir acceptées autant par les élèves que par leurs pairs. Elles évoquent que les rétroactions deviennent très importantes pour développer ses compétences en tant que professionnelles nouvellement arrivées dans la profession.

En somme, le questionnement et les retombées de cette étude permettront donc une nouvelle compréhension et un nouvel avancement des connaissances face à un sujet peu abordé en littérature.

INTRODUCTION

L'intérêt de cette recherche découle de mon vécu personnel et professionnel. À statut précaire, je suis moi-même enseignante depuis trois ans; je vis donc cette phase d'insertion professionnelle. N'ayant jamais obtenu un contrat de plus de 20%, je dois faire face à cette réalité. Bien que je me sente compétente et que je crois en mes capacités, il n'en demeure pas moins qu'il est souvent difficile de faire face à cette instabilité. Cependant, au cours de mon cheminement, je me rends compte que je ne suis pas seule à vivre cette problématique; ce qui s'avère rassurant. En effet, en se confiant aux enseignantes vivant la même situation que moi, il est possible de partager notre vécu et ainsi trouver différentes façons de surmonter les difficultés vécues en phase d'insertion professionnelle. En effet, bien souvent, la précarité et l'instabilité nous amènent vers une remise en question aux plans personnel et professionnel. Il est donc important de s'attarder à cette période d'insertion professionnelle chez les enseignantes du primaire, nouvelles arrivantes dans la profession.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre traitera du positionnement de la problématique sur l'état de l'estime de soi de nos enseignantes du primaire en insertion professionnelle, ainsi que de l'état actuel de la recherche à l'égard des thèmes traités dans cette dernière, soit non seulement l'estime de soi, mais également son rapport avec l'insertion professionnelle et l'identité professionnelle.

1.1 Position du problème

À l'ère actuelle, l'estime de soi semble un sujet « omniprésent ». Selon Remue (2005), le manque d'estime de soi s'avère un sujet d'actualité et ainsi très présent dans une société compétitive comme la nôtre. De plus, elle est l'objet de pressions sociales intenses, notamment à cause des modèles d'idéaux véhiculés dans les publicités. Elle joue un grand rôle dans les équilibres psychologiques, comme dans la capacité des individus à s'adapter à leur environnement.

Selon Maslow (1954, p.90) : « *All people in our society (with a few pathological exceptions) have a need or desire for a stable, firmly based, usually high evaluation of*

themselves, for self-respect, or self-esteem, and for esteem of others. ». Selon Maslow (1954), l'estime de soi est donc essentielle pour l'équilibre et le respect de soi, mais également pour l'estime que nous portons à l'égard des autres. Elle constitue ainsi une dimension importante de notre culture et de notre personnalité. Cascino et Cazals (1998) évoquent d'ailleurs que l'estime de soi constitue un important centre d'intérêt et que cette notion est abondamment étudiée dans divers domaines (sociologie, psychologie, psychosociologie, éducation, etc.) dès qu'on se préoccupe de la santé psychologique des individus confrontés à des situations problématiques.

À l'égard du domaine de l'enseignement, on mise beaucoup sur l'exploitation du plein potentiel de l'élève afin qu'il développe une bonne image de lui. Si l'on se réfère aux différentes ressources à ce sujet, on oublie une réalité tout aussi présente, soit l'estime de soi, non pas des élèves, mais des enseignants. En effet, la formation psychologique des enseignants semble plutôt tabou. Selon Baillauquès (1990), son évocation auprès des formateurs, des responsables ou des praticiens eux-mêmes entraîne des petits rires, des exclamations de sous-entendus qui réduisent la question à un enseignement de connaissances sur la psychologie des élèves. L'estime de soi des enseignants est alors un sujet qui soulève des résistances et où la littérature est peu abondante, voire même inexistante.

Abraham (1982) évoque d'ailleurs que les recherches se désintéressent en quelque sorte de la personne réelle qu'est l'enseignant, soit de son intérieur. On ne s'en tient alors

qu'à la surface plutôt que de s'intéresser à ce que vivent réellement les enseignants à l'intérieur: « Nous ne savons pas s'ils ressentent bien le besoin d'une véritable aide qui leur permette de faire face aux nouvelles exigences. L'enseignant est le complice des autres pour cacher son vécu véritable, son soi authentique (Abraham, 1982, p.13). Les enseignants sont en effet confrontés à plusieurs réalités qui ont un impact sur leur propre estime; ce qui soulève un questionnement quant à l'état actuel de l'estime de soi de nos enseignants du primaire en insertion professionnelle, eu égard au fait que cette période en soit une de vulnérabilité, de statut précaire, et où les statistiques démontrent un très grand taux d'abandon au cours des cinq premières années de carrière (Martineau et Ndoreraho, 2005). Smith (1995) mentionne d'ailleurs que cette problématique d'insertion professionnelle soulève un intérêt et un questionnement grandissant.

Les nouveaux arrivants dans la profession sont, en effet, les proies de cette problématique. Il existe à ce sujet une remarquable convergence de données provenant d'études effectuées dans différents pays, depuis une quinzaine d'années, quant aux difficultés éprouvées par une majorité d'enseignants en début de carrière (Gervais, 1999). En effet, l'entrée dans la carrière enseignante est qualifiée de période de « survie » par de nombreux chercheurs. Selon Gervais (1999), les enseignants débutants se voient confier des responsabilités égales à celles de leurs pairs ayant plusieurs années d'expérience, contrairement à plusieurs professions telles que la chirurgie, le droit ou l'ingénierie où les tâches professionnelles sont assumées progressivement, et ce, sous la supervision de personnes expérimentées. Il s'avère donc important d'accorder une attention particulière à

cette période, sachant que cette perte d'illusion, ce sentiment d'impuissance et cette frustration de la part des nouveaux arrivants contribuent peut-être au manque d'estime de soi.

1.1.1 L'estime de soi

À l'égard de *l'estime de soi* proprement dite, il semble que les études et les publications sur le sujet, bien qu'elles soient nombreuses, ne soient pas encore toutes claires et résolues. Ces dernières ont généralement porté sur les corrélats de l'estime de soi en tant que déterminants ou effets supposés et de tant de publications, il ne résulte finalement que peu de connaissances et peu d'hypothèses causales (Delignières, Fortes et Ninot, 2000) pour expliquer ce phénomène. En effet, il semble que les opinions se confrontent à ce sujet, ou encore, que la définition de l'estime de soi diverge à plusieurs endroits.

La documentation sur l'estime de soi est assez rare (Bernier, 1995). En effet, il semble que la confusion soit présente à cause des problèmes notionnels et méthodologiques. Selon cet auteur, la nature qualitative de l'estime de soi pose un problème sérieux d'analyse : « L'estime de soi est un concept difficile à saisir, car il appartient au monde affectif. Plusieurs recherches ont porté sur ses impacts attribuables à diverses situations, mais peu d'entre elles ont d'abord tenté de définir ce concept ». Cependant, selon Roy (1995), bien que tous les théoriciens, eu égard à leur école de pensée,

présentent ce concept d'une façon différente, la plupart d'entre eux s'entendent pour dire que l'estime de soi est le sentiment d'appréciation affective que la personne ressent à son propre égard. De plus, Baillauquès (1990) soulève le fait que les études et les enquêtes démontrent l'importance du sujet et la tendance générale des maîtres à se dire négativement perçus de l'extérieur. Goumaz (1991) ajoutera que chacun de nous, de manière générale, a besoin de se sentir un bon professionnel, compétent, obtenant de bons résultats et capable de se faire apprécier.

En 1984, Ada Abraham s'est posé la question « Enseignant, qui es-tu? ». Elle mit alors en perspective les différents états du « Soi » des enseignants. Elle évoque qu'un Soi réel mal développé ou faussé, défini comme étant ce qu'est la personne réellement, peut avoir des incidences sur les relations avec autrui ou encore des conflits intérieurs, alors que le Soi professionnel, défini comme le Soi qui se trouve en rapport direct avec l'autorité, les élèves et cet idéal d'être, peut se démarquer par des attentes démesurées, de la peur et même de l'anxiété. Les conséquences d'une bonne ou d'une mauvaise estime dénotent alors une grande importance dans la vie des enseignants, sachant que la valeur que les personnes s'accordent influencera la façon dont elles vont s'adapter à ce milieu (Roy, 1995). Goumaz (1991) mentionne qu'en règle générale, chacun dispose d'un système défensif qui lui permet d'encaisser les coups portés à l'estime de soi, et ce, sans faire écoper autrui. Cependant, certaines circonstances plus critiques que d'autres sont susceptibles d'affaiblir ce système défensif (Goumaz, 1991), et ainsi d'être nuisibles à la relation « enseignant-enseigné ».

Le développement de l'estime de soi de l'adulte se fait en partie dans le monde du travail. Chamberland (1996) évoque que l'estime de soi se reflétera par la capacité à faire des choix adéquats, à prendre des risques, mais également à gérer le changement. Elle ajoute que l'adulte doit acquérir le savoir et les aptitudes qui lui permettront d'atteindre ses buts et doit ainsi se vouer à un apprentissage constant. L'estime de soi pourra plus facilement continuer à se développer si la personne est capable de travailler avec les autres, de réagir aux changements de façon adéquate et de cultiver l'aptitude à penser par elle-même, faute de quoi, l'innovation est difficile (Chamberland, 1996). L'estime de soi serait donc conditionnée par la réalité sociale, d'où l'importance de voir la place du travail dans notre société et le sens que l'individu donne au travail. La société, de nos jours, accorde beaucoup d'importance au travail rémunéré; un individu ayant un bon emploi sera valorisé par son entourage et cette valorisation se reflétera dans l'estime qu'il a de lui-même (Caron, 1995, p.22).

Bien qu'il ne semble pas y avoir de différences majeures dans le développement de l'estime de soi, qui se fait sensiblement de la même façon chez les femmes et les hommes, cette étude cible les enseignantes. En effet, Roy (1995) affirme que les femmes sont aux prises avec l'ambiguïté et la multiplicité des rôles que leur propose la société; ce qui, en plus de ne pas aider au développement positif de leur estime, risque d'affecter leur choix de carrière. De plus, quelques auteurs reconnaissent que l'identité professionnelle a une signification différente pour le garçon et la fille. En effet, Ouellette (1984) évoque que chez la fille, cette dernière passe d'abord par son rôle sexuel avant d'atteindre le plan

professionnel. À l'opposé, celle des garçons est associée aux projets, au prestige et à l'estime de soi par rapport au travail. L'étude de la problématique de l'estime de soi met donc en lumière l'état de l'estime de soi des enseignantes (sexe féminin), et ce, pour préciser davantage la recherche, sachant qu'il peut exister certaines différences entre l'identité professionnelle des garçons et des filles.

Cette recherche sur l'estime de soi des enseignantes en insertion professionnelle fournit, tout en apportant de l'aide aux formateurs et à cette communauté, des réponses à un problème concret dans le domaine de l'éducation, et ce, sachant que les statistiques s'avèrent alarmantes quant à l'état psychologique des enseignantes et quant au taux d'abandons qui s'y rattachent¹. Les écrits théoriques démontrent d'ailleurs le rôle important que joue l'estime de soi dans la transition « études-travail » (Caron, 1995). De plus, l'intérêt marqué pour cette problématique réside dans le fait que les enseignants ont à développer une personnalité en quête d'enrichissement voyant la tendance générale à se dire négativement perçus de l'extérieur (Baillauquès, 1990).

De plus, la pertinence scientifique de cette étude s'établit dans l'intérêt des chercheurs à l'égard de cette dernière ainsi que dans le questionnement et les retombées qui permettront une nouvelle compréhension et un nouvel avancement des connaissances face à un sujet peu abordé dans la littérature. En effet, selon Jendoubi (2002), de nombreux

¹ Les chiffres récents montrent que 51% des enseignants ont envisagé sérieusement de quitter la profession et que parmi les enseignants débutants, plus de 43% avaient des intentions d'abandon à moins de 5 ans d'exercice (Martineau et Ndoreraho, 2005).

travaux scientifiques soulignent la place importante de l'estime de soi dans la construction de la personne. Cependant, le sujet ne semble pas approfondi à l'égard des sciences de l'éducation, sachant que plusieurs auteurs dont Abraham (1982) déplorent le manque d'études de l'enseignant et de sa personne: « Ce que nous voulons mettre en évidence, ce n'est pas l'inutilité de ces recherches mais leur abstraction, leur désintéressement total de la personne réelle, concrète, qu'est l'enseignant (Abraham, 1982, p. 11) ».

Il semble que l'estime de soi soit l'un des éléments de la personnalité risquant davantage d'être mis à l'épreuve tout au long du processus transitionnel (Caron, 1995). En effet, elle s'avère la composante importante de l'interaction « personne-environnement » dans la dynamique du processus « études-travail ». Il ne s'agit pas de supposer que seules les personnes qui possèdent un niveau élevé d'estime de soi réussiront leur transition « études-travail ». Cependant, selon l'auteur, il s'agit de croire qu'un niveau d'estime de soi élevé, facilite la transition « études-travail », puisqu'il permet à la personne de continuer à croire en sa valeur réelle, au-delà des refus des employeurs et au-delà des conjonctures économiques souvent défavorables (Caron, 1995). Il s'agit ainsi d'un passage chargé tant au niveau personnel que social, sachant que les nouveaux enseignants quittent ce monde « famille-école » pour entrer sur celui du marché du travail, milieu souvent mal connu.

À l'égard de l'estime de soi, beaucoup de travaux ont donc été effectués, et ce, faisant état du lien pouvant exister entre l'estime de soi et le monde du travail. À titre d'exemple, les études de Roy (1995) ont démontré les incidences du niveau d'estime de soi

chez les femmes, et ce, sur leur choix de carrière. Elle a ainsi évalué les conséquences de l'estime de soi en relation avec ce choix et noté que l'influence de la faible estime de soi faisait en sorte que ces personnes répondaient à leurs aspirations, mais qu'elles n'exploitaient pas nécessairement leur plein potentiel. Cependant, elle a omis de considérer la variable économique et la précarité d'emplois; ce qu'elle a toutefois reconnu comme étant des variables importantes lorsqu'on s'interroge sur une telle problématique.

Les études de Moreau (2001), bien qu'elles se soient intéressées à l'estime de soi des infirmières débutantes, ont démontré que plusieurs facteurs ont une influence sur celle-ci, soit l'accumulation des réussites augmentant le niveau de l'estime ou encore la valorisation de cette relation avec les patients, indirectement comparable à celle des enseignantes avec leurs élèves. Marois et Moisan (1996), quant à eux, ont démontré dans leur étude sur l'insertion professionnelle que l'estime de soi est une caractéristique personnelle qui affecte de façon significative le processus de recherche d'emploi et qu'elle influence grandement le déroulement de l'insertion professionnelle.

1.1.2 L'insertion professionnelle et son rapport avec l'estime de soi

Sachant que le taux de décrochage des nouveaux enseignants est de 15% au cours des cinq premières années de leur carrière et que, parmi les jeunes enseignants à statut précaire, ce taux grimpe à 20 % (Martineau et Ndoreraho, 2005), il s'avère donc intéressant de cibler cette période qu'est *l'insertion professionnelle*. La Fédération des syndicats de

l'enseignement affirme d'ailleurs que de plus en plus d'acteurs du milieu de l'éducation manifestent leurs préoccupations au sujet de l'insertion professionnelle des personnes qui débutent en enseignement. Selon Riopel (2006), l'insertion professionnelle des enseignants fait de plus en plus partie des préoccupations de chercheurs en sciences de l'éducation, de formateurs de maîtres et d'enseignants en exercice. En effet, il semble que cette période soit critique : « L'entrée dans la carrière enseignante est unanimement décrite par divers auteurs et chercheurs comme une période difficile...une période de survie (Hétu, Lavoie et Baillauquès, 1999) ».

Les jeunes commencent leur carrière avec enthousiasme et sont prêts à changer le monde. Cependant, tel que cité par Fourez (2006), ils se rendent compte qu'il existe un ministère de l'Éducation, des fédérations d'école, des directeurs, des pressions sociopolitiques ou encore des données économiques. Face à ces « difficultés » qu'ils n'avaient pas nécessairement mises en relief, les nouveaux enseignants sont alors pris de panique, se découragent ou même se conforment à tout. Selon Martineau et Ndoreraho (2005), au Québec, autant qu'ailleurs dans le monde, la réalité montre que l'insertion professionnelle est une période qui est, en général, difficilement vécue par les nouveaux enseignants; l'abandon devenant ainsi une conséquence ultime de cette situation. Toujours selon ces auteurs, plus de 43% des nouveaux enseignants ont envisagé de quitter la profession à moins de 5 ans d'exercice, et ce, sous prétexte qu'ils ont des tâches lourdes et pénibles, des classes difficiles, qu'ils sont toujours précaires et qu'il y a un écart entre leurs ententes et la réalité.

À prime abord, on ne peut nier le fait que notre société a subi plusieurs changements au cours des dernières années. En effet, le marché du travail et son organisation ont été fortement touchés par les nombreuses transformations technologiques et par la situation économique; ce qui entraîne peu d'ouverture sur le marché de l'emploi et une augmentation de ceux à temps partiel au détriment des emplois permanents. Selon Trudel (2000), il s'avère que les jeunes sont alors « sur-représentés » au niveau des emplois précaires caractérisés par des conditions de travail particulières : durée du travail réduite, durée de l'emploi incertaine, faible rémunération, etc. Bernier (1995) soulève le fait que les jeunes d'aujourd'hui savent qu'ils auront à vivre avec cette nouvelle réalité, soit celle liée à la précarité ou à l'instabilité au travail.

De nouveaux éléments ont complété, en quelque sorte, la transition des vingt dernières années. En effet, tel que mentionné par Demers (1996), il s'agit de nouveaux éléments qui ne tiennent plus compte des désirs et des aptitudes, mais plutôt du contexte économique et de l'optique dans laquelle les jeunes sont engagés. Cette réalité entraîne alors des changements dans la perception que l'on a de soi et du monde. En effet, la construction de la personne enseignante peut être découragée par les réalités du terrain, son vécu quotidien; ce qui a donc un impact sur l'estime de soi.

Il est donc possible d'établir des liens et des hypothèses quant à l'estime de soi de ces jeunes enseignants, sachant que cela peut s'avérer un enjeu fondamental en phase d'insertion. En effet, Riopel (2006) évoque que les difficultés vécues lors de l'insertion

professionnelle sont relatives à la grande fragilité, voire à l'absence d'une image du Soi professionnel chez le novice, et que le choc avec la réalité est vécu chez certains comme une trahison. Il est donc intéressant de considérer que cette période peut en représenter une de remise en question du Soi, soit la possession ou non des compétences ou encore du questionnement sur le choix de sa profession.

De plus, on peut émettre des hypothèses quant à l'impact que l'insuffisance, l'inadaptation, l'imprévision ou ce passage « d'enseigné » à enseignant peut avoir sur l'état actuel de l'estime de soi de ces enseignants. Les auteurs Hétu, Lavoie et Baillauquès (1999) font d'ailleurs des liens avec les « Soi » d'Abraham (1982) en évoquant que les nouveaux arrivent plus ou moins bien à s'intégrer et à établir l'équilibre entre le Soi individuel et le Soi professionnel. De plus, les auteurs font émerger un nombre d'hypothèses pouvant expliquer la difficulté de cette insertion : conformité à la réalité scolaire, changement, innovation, formation initiale insuffisante, situation inconfortable (vouloir plaire), craintes face à la nouveauté et choc de la réalité mal absorbé (gestion de classe, par exemple).

Tel que cité par Caron (1995), les études tendent ainsi à démontrer que l'estime de soi joue alors un rôle important dans la transition « études-travail » et que celle-ci est un excellent "prédicateur" des habiletés que les individus doivent utiliser lors de la recherche et de l'obtention d'un emploi. Caron (1995) cite d'ailleurs Moos et Tsu (1976) en évoquant que le processus transitionnel s'avère une occasion de croissance tout comme il peut être un

danger de détérioration psychologique; les variables individuelles comme l'estime de soi et le sentiment de compétence influencent alors ce dernier.

Un autre concept doit également être considéré dans la problématique de l'estime de soi, soit l'identité professionnelle, et ce, sachant qu'une image claire et stable ainsi que la reconnaissance de notre valeur, termes propres à l'estime de soi, sont intégrées à la formation de cette identité professionnelle.

1.1.3 L'identité professionnelle et l'estime de soi

En plus de renouveler considérablement nos conceptions de l'apprentissage de l'enseignement, le questionnement sur l'insertion professionnelle soulève le problème du développement ou de l'absence du développement de *l'identité professionnelle* du novice (Riopel, 2006). Selon Trudel (2000), très peu de documentation traitant du développement de l'identité professionnelle des jeunes diplômés est disponible pour qui veut des réponses, des précisions ou un support, et ce, bien qu'il s'agisse d'un sujet d'actualité. Anadón, Bouchard, Charbonneau, Chevrier et Gohier (2001) ajoutent d'ailleurs, bien que les débats politiques et théoriques font mention de compétences attendues et de pratiques réflexives, qu'il est rarement question de définition de l'identité professionnelle, et ce, au-delà de l'acte professionnel et du processus constitutif de cette identité.

Le « nous » du corps enseignant d'aujourd'hui est déchiré (Côté et Darsigny, 1999). Selon ces auteurs, les enseignants ont en quelque sorte honte de reconnaître leur appartenance à cette profession en n'osant même pas se regarder dans le miroir que la société leur tend. En effet, ce groupe autrefois valorisé est désorganisé par ce qu'appelleront Côté et Darsigny (1999) « l'effritement » de l'identité professionnelle qui renforce ainsi le sentiment d'isolement. Ils ajoutent également que l'enseignant se trouve seul et abandonné, en proie aux tensions de la société; ce qui renforce les tendances persécutrices et la nuisance à l'estime de soi.

L'identité professionnelle des enseignants bat de l'aile depuis plusieurs années : le statut social de l'enseignant n'arrive plus en même temps que le diplôme (Martineau, 2006). Selon plusieurs auteurs, depuis quelques années, l'identité professionnelle des enseignants semble remise en question un peu partout dans les pays occidentaux; ce qui est entre autres expliqué par la perte de repères culturels que vit la société actuelle. Tel que mentionné par Martineau (2006), plusieurs s'accordent à dire que nous vivons à l'ère du relativisme et de l'individualisme; ce qui cause problème à la profession enseignante. Autrefois, l'institution éducative conférait à l'enseignement un rôle et un statut socialement reconnus de tous. Ainsi, l'identité professionnelle était relativement stable, car elle pouvait compter sur un contexte plus favorable. Martineau (2006) cite : « Aujourd'hui, la crise identitaire des enseignants est la cible de l'affaiblissement des institutions et est accentuée par l'affaiblissement des institutions (...). La structure de travail, les systèmes d'action, les

rapports sociaux noués en contexte professionnel vont venir colorer l'expérience de l'acteur et par conséquent vont influencer sur son identité professionnelle ».

Cela n'est pas sans s'en ressentir chez les enseignants en insertion professionnelle. En effet, tel que mentionné par cet auteur, la socialisation au travail semble comporter deux aspects majeurs : a) l'engagement personnel au plan des valeurs ; b) la conformité des comportements aux attentes du milieu de pratique. Ce dernier aspect suppose que l'enseignant se voit confirmé et soutenu dans son évolution, c'est-à-dire qu'il développe un sentiment de compétence ou non.

Ainsi, qu'ils soient aisés ou ardu, les débuts dans la pratique jettent les bases de la dynamique motivationnelle qui animera l'enseignant dans sa carrière (Martineau, 2006); ce qui jouera également un rôle considérable quant à la consolidation ou non de son identité professionnelle et de son estime de soi.

1. 2 La question de recherche

La présente recherche tentera donc de mettre en perspective l'état actuel de l'estime de soi des enseignantes du primaire en insertion professionnelle et, eu égard à cette problématique, la question suivante fera l'objet de cette étude:

« Comment les enseignantes du primaire en insertion professionnelle perçoivent leur estime de soi? »

CHAPITRE 2

LE CADRE CONCEPTUEL

Ce second chapitre met en perspective différentes définitions propres aux concepts clés de la recherche et aux théories sous-jacentes qui s'y rattachent et démontre ainsi le contexte théorique et la recension des écrits propres à cette problématique de l'estime de soi chez les enseignantes en insertion professionnelle. L'articulation des divers éléments théoriques de ce chapitre contribue à l'élaboration du protocole de collecte de données de la présente étude et est utile à l'analyse des résultats qui en découle.

2.1 La notion d'estime de soi

Tel que cité par Moreau (2001), donner une définition de l'estime de soi peut paraître simple. Cependant, on s'aperçoit, en explorant la littérature, de la complexité de ce concept. Les dictionnaires définissent généralement l'estime de soi comme étant un sentiment favorable eu égard à l'opinion que l'on a de son mérite et de sa valeur. *Le Dictionnaire actuel de l'éducation*, pour sa part, parle de l'estime de soi comme de la valeur qu'un individu s'accorde globalement; ce qui fait appel à la confiance fondamentale de l'être humain en son efficacité et en sa valeur (Duclos, 2004).

Lorsqu'on aborde le sujet de l'estime de soi dans la littérature scientifique, on se retrouve alors devant une multitude de termes utilisés de façon plus ou moins synonyme (Jendoubi, 2002) : conscience de soi, perception de soi, concept de soi, représentation de soi, identité personnelle et image de soi. Tel que démontré par Jendoubi (2002, p.8), *la conscience de soi* décrit les processus psychologiques permettant d'organiser l'ensemble nommé « Moi », alors que *la perception de soi* met l'accent sur les mécanismes qui entrent en jeu lorsqu'on perçoit l'objet de façon visuelle, tactile ou kinesthésique. *Le concept de soi* tend à faire du « Moi », un objet construit et animé par une dynamique inconsciente, alors que *la représentation de soi* désigne une opération dont le résultat peut être la perception de sa propre personne, jouant un ensemble de rôles donnés. *L'identité personnelle* est un système de représentations et de sentiments de soi (individualité), alors que *l'image de soi* renvoie à l'ensemble des idées qu'un individu a de lui-même, y compris son rôle, ses traits de caractères et son corps (Argyle, 1994 cité par Jendoubi, 2002, p.8).

L'estime de soi est donc l'évaluation globale de la valeur de soi en tant que personne et du degré de satisfaction de soi-même (Jendoubi, 2002) donnant une tonalité affective à l'identité personnelle, fondant l'image de soi ou encore orientant la prise de conscience de soi; ce qui résume la définition de l'estime de soi, proposée par Coopersmith (1967, p.4) :

« By self-esteem we refer to the evaluation which the individual makes and customarily maintains with regard to himself : it expresses an attitude of approval or disapproval, and indicates the extent to which the individual believes himself to be capable, significant,

successful, and worthy. In short, self-esteem is a personal judgement of worthiness that it expressed in the attitudes the individual holds toward himself. ¹».

Cloutier (1990) cité par Roy (1995, p.5) évoque que l'estime de soi est ce sentiment de valeur personnelle qui est intériorisé très tôt dans l'enfance et qui contribue à la constitution d'un noyau stable en soi. Il influence ensuite la manière de composer avec le succès et les échecs, de s'adapter au milieu. L'estime de soi est donc rigoureusement liée à la qualité de la relation que la personne a envers elle-même et avec son environnement.

Duclos (2004) souligne que l'estime de soi, c'est la valeur positive qu'on se reconnaît globalement en tant qu'individu et dans chacun des domaines importants de la vie. On peut avoir une bonne estime de soi comme travailleur, mais une image de soi très négative comme parent ou comme amant. Elle consiste donc en la représentation affective qu'on se fait de soi-même par rapport à ses qualités et habiletés ainsi qu'en la capacité de conserver ces représentations dans notre mémoire, et ce, de manière à les actualiser et à pouvoir surmonter des difficultés, relever des défis et vivre de l'espoir.

L'ensemble de tous ces termes et définitions a donc pour intérêt principal de définir le soi en tant que construction psychique complexe; ce que les composantes de l'estime de soi de la théorie de Duclos (2004) font ressortir. En effet, l'estime de soi relève d'un

¹Par estime de soi nous faisons allusion à l'évaluation que l'individu fait et maintien habituellement de lui-même. Cela exprime une attitude d'approbation ou de désapprobation, et indique jusqu'à quel point l'individu se croit capable, important, digne et couronné de succès. En somme, l'estime de soi est un jugement personnel de mérite qui s'exprime dans l'attitude qu'un individu a de lui-même.

processus de conscientisation et c'est à travers la définition et le concept de Duclos (2004) que la présente recherche est orientée.

2.1.1 Les composantes de l'estime de soi selon Duclos (2004)

Selon Duclos (2004), il existe quatre composantes de l'estime de soi : le sentiment de confiance, la connaissance de soi, le sentiment d'appartenance à un groupe et le sentiment de compétence.

Le sentiment de confiance

Le sentiment de confiance est un préalable à l'estime de soi, sachant qu'il faut d'abord ressentir et vivre ce dernier pour être disponible à réaliser des apprentissages qui vont nourrir l'estime de soi (Duclos, 2004). Développé dès l'enfance, ce sentiment fait référence à la régularité des soins et à la présence stable des adultes vivant autour de l'individu. Sans ces éléments, un sentiment d'insécurité psychologique peut survenir et ainsi brimer graduellement l'attitude de confiance. Les adultes peuvent, par exemple, avoir un dédain pour leur métier, mais le pratiquer quand même par besoin de sécurité. On peut ainsi souhaiter une permanence d'emploi ou accepter de réprimer ses rêves et ses ambitions véritables pour combler ce même besoin (Duclos, 2004).

Beaucoup d'adultes sont d'ailleurs plus rassurés et détendus en se garantissant une sécurité extérieure ou exogène par un certain contrôle ou maîtrise de leur environnement : milieu rassurant, temps et espace stables, prévisibilité de la plupart des événements (Duclos, 2004). Les changements non prévus sont d'ailleurs une source considérable de stress, et ce, selon les personnes. Duclos (2004) ajoute que tout individu s'adapte plus facilement aux divers événements de la vie ou à la nouveauté s'il a acquis une sécurité intérieure ou endogène.

Selon De Saint-Paul (1999), le sentiment de confiance découle naturellement de l'estime de soi; il est le sentiment qu'éprouve celui qui sait qu'il peut compter sur lui-même pour faire face aux circonstances et aux défis de la vie. Les personnes ayant un bon sentiment de confiance se sentent ainsi compétentes et se donnent le droit à l'erreur. En effet, selon De Saint-Paul (1999), elles se démontrent confiantes, gaies, créatives et pleines d'un sens de l'humour. De plus, leurs attitudes se reflètent par le fait de ne pas craindre le jugement d'autrui et de ne pas avoir peur de s'affirmer et à affirmer leurs opinions. Elles savent que nul n'est parfait et elles reconnaissent leurs limites. Nonobstant le fait qu'elles ne soient pas satisfaites de la façon de gérer une situation, les personnes ayant une bonne estime, et ainsi un bon sentiment de confiance, n'en profitent pas pour se dévaloriser en tant que personne, pour invoquer leur manque de chance, ou pour blâmer les autres, mais réfléchissent à ce qu'elles ont appris en traversant cette épreuve et en tirent des conclusions sur la manière de s'y prendre la prochaine fois (De Saint-Paul, 1999, p.22).

À l'opposé, les personnes manquant de confiance en soi souffrent de difficultés d'adaptation et ont de la difficulté à admettre leurs erreurs. Ainsi, la personne manquant d'estime de soi risque fort d'osciller entre ce qu'elle croit être la conformité au désir de l'autre et une rébellion de ce désir; ce qui l'empêche de se centrer sur des buts personnels, propres à satisfaire ses valeurs et sur les actions à mener à bien pour y parvenir (De Saint-Paul, 1999, p.26).

La connaissance de soi

La connaissance de soi fait référence au concept de soi. Grâce à ses expérimentations et aux apprentissages qu'il réalise, grâce aux réactions des personnes de son entourage, l'enfant apprend à connaître son milieu et sa propre personne (Duclos, 2004, p.94). Il en est de même pour l'adulte, sachant que c'est au cours des expériences que l'on devient capable de se définir. Le concept de soi est lié à l'ensemble des perspectives et des croyances qu'une personne a d'elle-même, ainsi aux attitudes qui en découlent. La connaissance de soi ou le concept de soi se transforme peu à peu en un sentiment d'identité, à partir duquel se développe l'estime de soi (Duclos, 2004).

L'estime de soi est alors une composante importante du concept de soi et, selon Bernier (1995), c'est elle qui teinte en quelque sorte l'attitude et les sentiments entretenus envers soi-même. Il s'agit alors de la perception que les individus ont à leur propre égard. Selon Côté (1994) cité par Caron (1995, p.15), il devient difficile de parler d'estime de soi

sans faire référence à ce concept et cette perception que l'on a de soi-même, sachant que l'estime de soi, c'est en quelque sorte la motivation des gens à s'actualiser davantage en fonction de cette vision que l'on a de soi, ce « Soi » perçu avec des conceptions.

Il est donc important de considérer comment l'enseignant se perçoit, et ce, en vérifiant les différentes manifestations telles que la capacité de l'individu à reconnaître ses habilités ou ses difficultés physiques, intellectuelles, relationnelles, créatrices ou encore, à reconnaître ce qui le différencie des autres, sachant que cette connaissance de soi, selon Duclos (2004), est un préalable et un pilier indispensable à l'estime de soi.

Nos relations avec les autres nous fournissent de précieuses connaissances sur nous-mêmes. Elles sont ainsi des références importantes dont nous disposons lorsqu'il s'agit de définir nos attributs personnels au sein de notre profession. En effet, Sarrasin (2006) évoque le fait que c'est à travers le regard des autres que se forment notre estime de soi et notre connaissance de soi. Selon cet auteur, l'influence des autres s'exprime de deux façons, soit par les jugements directs qu'ils formulent à notre endroit ou par la manière dont nous croyons qu'ils nous perçoivent.

De plus, Sarrasin (2006) évoque que nous utilisons les autres pour nous évaluer. Cependant, si nous nous comparons aux autres, nous sommes amenés à nous forger une identité qui est très dépendante des stéréotypes (Sarrasin, 2006, p.117). Il est donc déraisonnable de croire que nous pouvons réellement mesurer notre valeur personnelle, car

les évaluations négatives et globales de nous-mêmes développent des attitudes peu constructives, comme l'évitement et la conscience sans l'action. Le fait de se dénigrer et d'adopter des conclusions négatives sur nous-mêmes, nous pousse ainsi à nous sentir coupable et honteux multipliant ainsi les reproches à notre endroit. Outre les émotions désagréables et la perte d'estime de soi qu'il provoque, ce combat intérieur accapare donc inutilement l'énergie que l'on pourrait autrement consacrer à construire sa vie (Sarrasin, 2006, p.123).

Plusieurs réactions sont donc dévastatrices à la connaissance de soi et Sarrasin (2006, p.123) évoque entre autres celles de nous attribuer la responsabilité des événements, même lorsque nous n'y avons joué aucun rôle, croire que nous sommes toujours la source de nos problèmes et ceux des autres, nous blâmer ou encore ruminer des pensées négatives et raviver le souvenir d'expériences difficiles, au point de vivre des émotions désagréables.

Il importe alors d'adopter une attitude active en cherchant à identifier nos problèmes et à les régler. Sarrasin (2006, p.263) souligne que le désir de changer les choses et le fait de croire en notre capacité à nous améliorer sont des conditions fondamentales à une personnalité équilibrée. De plus, les remises en question s'avèrent nécessaires pour la compréhension des événements et la maîtrise de nos comportements et ainsi, au lieu de seulement réagir, l'analyse des réactions pour apprendre à nous connaître et à corriger nos erreurs est essentielle à la connaissance de soi. Pour développer une estime de soi solide et ainsi une connaissance de nous-mêmes, il faut d'abord accepter ce que nous sommes; ce

qui implique d'accepter nos propres erreurs et de reconnaître la valeur des autres (Sarrasin, 2006).

Le sentiment d'appartenance à un groupe

En tant qu'individu vivant en société, nous avons besoin de sentir que nous appartenons à un groupe. Selon Duclos (2004), l'estime de soi sociale ou la valeur qu'une personne s'attribue sur le plan social se développe donc par la socialisation et se concrétise ainsi par l'appartenance à un groupe. Il se manifeste donc certaines attitudes et certains comportements qui pourront être des indices quant au bon sentiment d'appartenance des enseignantes et ainsi à une bonne estime de soi (Duclos, 2004, p.153) : communiquer facilement avec les autres, être détendu en groupe, capable de partage et d'entraide, capable de sensibilité sociale et de générosité, capable de suggestions d'idées pouvant servir au groupe ou encore de responsabilités au sein de ce groupe, etc.

L'être humain éprouve le besoin fondamental de faire partie d'un groupe ou d'une organisation et tel que cité par Dubois (2005, p.51), en satisfaisant ce besoin, le sentiment d'appartenance à un groupe devient alors un facteur important d'équilibre psychologique. Selon Schutz (1974), cité par Dubois (2005, p.54), les gens matures satisferont leur besoin d'inclusion et leur sentiment d'appartenance en adoptant des comportements d'interdépendance à l'opposé des gens immatures qui adopteront des comportements de dépendance ou contre-dépendance qui se traduisent par le rejet devant la peur et même la

critique de l'organisation. L'estime de soi constitue alors le fondement psychologique de cette capacité à entrer en relation et est ainsi essentielle pour acquérir ce sentiment d'appartenance à un groupe.

Être une personne distincte, autrement dit avoir une identité, tel est un des aspects essentiels de l'intégration (Schutz, 1974, p.89). Cette dernière se traduit alors par un besoin d'échange avec les autres, un échange qui reconnaît l'autre dans sa différence et ainsi dans sa personnalité. À l'égard du concept de soi, si l'individu pense que personne ne le considère suffisamment important pour lui prêter attention, il pourrait penser ne rien valoir du tout; ce qui s'avère alors nuisible à son estime de soi.

Marc et Picard (1984, p.76) iront dans le même sens pour définir le sentiment d'appartenance comme étant essentiel, sachant que les communications des autres peuvent détériorer l'identité, au point même de détruire l'organisation de l'expérience de l'individu. De plus, la réponse de l'autre s'avère essentielle, car si le partenaire accepte d'entrer en relation, il y a confirmation de l'image du moi, et là entente, accord, rencontre entre les deux partenaires (Marc et Picard, 1984, p.56). Le refus, si pénible soit-il, peut par contre être constructif dans la mesure où il y a réajustement et reconnaissance de l'autre sur un mode différent. Les salutations et les rituels simples d'interaction ont alors pour fonction de jouer un rôle de sécurisation et ainsi d'entretien de la communication.

Le sentiment de compétence

Favoriser un sentiment de compétence s'avérera également une caractéristique importante à l'égard d'une bonne estime de soi. Tel que cité par Duclos (2004), le développement d'un sentiment de compétence ne relève pas de la magie, car c'est par l'entremise d'activités stimulantes ou de défis à sa mesure que la motivation naîtra. Duclos (2004) illustre très bien la formation de ce sentiment et ainsi de l'estime de soi :

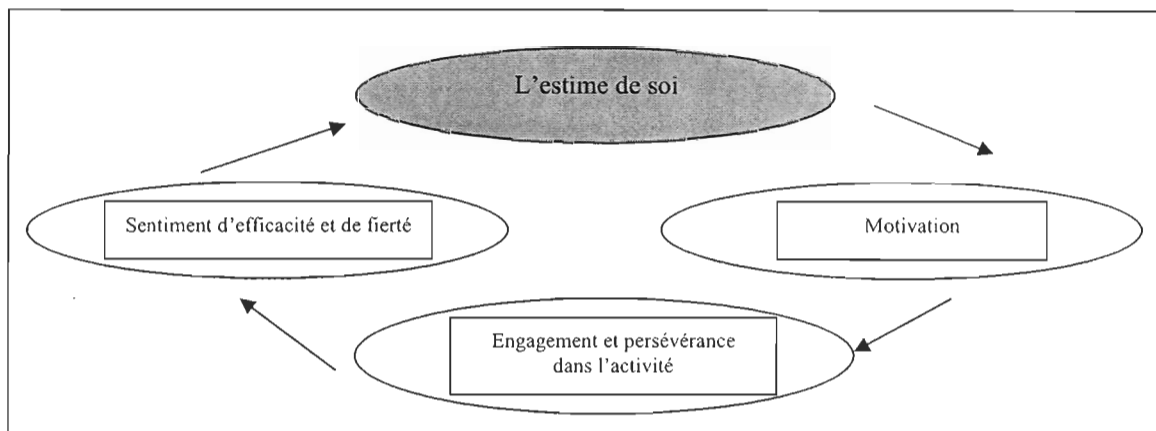


Figure 2.1.1.1 Processus favorisant le sentiment de compétence selon Duclos (2004)

L'estime de soi est alors tributaire des expériences passées. Il existe ainsi des signes observables qui permettront de vérifier ce bon sentiment de compétence (Duclos, 2004, p. 197) : capacité à se souvenir de ses réussites passées, l'anticipation du plaisir face à une activité, manifestations de fierté face à ses réussites, capacité à prendre des initiatives et des risques calculés, reconnaissance et acceptation de ses erreurs, etc.

Se sentir compétent, c'est être capable d'entrer à l'intérieur de soi-même, de s'évaluer et de s'attribuer ce qui nous appartient, ce que l'on a acquis et ce qui nous constitue et ainsi être capable de s'arrêter sur ce que l'on possède comme connaissances, comme aptitudes et comme habiletés (Martin, 1998, p.4). Le sentiment de compétence est donc le reflet de ce que l'on perçoit de sa personne et de l'estime que l'on s'accorde, mais ce sentiment, tel que mentionné par Martin (1998), peut également provenir de l'appréciation donnée par les autres qui font partie de notre environnement. En effet, la personne a besoin de sentir qu'elle exerce une influence sur son environnement, de voir qu'elle progresse, mais également que ses faits et gestes ont un impact sur ce dernier. Selon les chercheurs Caillé (1998) et Edmon et Picard (1984), cités par Martin (1998, p.11), les expériences gratifiantes et positives perçues par les autres amèneront l'individu à répéter l'expérience vécue, mais également à se donner du crédit pour ce qu'il a réalisé.

La motivation à foncer provient des gains que la personne réussit à obtenir et le travail devient ainsi une source de satisfaction quand ce dernier procure un plaisir qui passe de l'accomplissement de ce nouvel environnement, tant par la réalisation de la tâche que par les contacts avec les collègues de travail. Cependant, tel que cité par Martin (1998, p.24), les pertes peuvent également pousser la personne à aller plus loin et à tenir bon, même si le résultat escompté face à une action n'est pas celui souhaité. Elles peuvent également s'exprimer par la déception de voir que ses stratégies sont déjouées et même que ses espérances sont trompées. À titre d'exemple, Martin (1998) souligne, pour différentes raisons qui sont hors de son contrôle, que lorsqu'un délai n'est pas respecté dans la

réalisation d'un projet, si le jeune a de l'assurance en ses capacités, il saura en tirer de l'énergie pour surmonter cet obstacle. De plus, si l'individu tente d'innover dans le domaine professionnel et qu'il se fait dépasser, il se peut que le sentiment de compétence se voit affaibli, car les espoirs sur lesquels le jeune se reposait ont disparu (Martin, 1998, p.24).

Selon Lecompte et Vanistendael (2000, p.146), l'estime de soi est stimulée par la prise de responsabilité. En effet, l'estime de soi dépend des réalisations personnelles de l'individu. Les compétences professionnelles sont alors partie intégrante du développement de ce dernier et doivent pouvoir s'articuler dans la société où le jeune est appelé à construire sa vie (Lecompte et Vanistendael, 2000, p.158). Cependant, pour pouvoir et vouloir le faire, les jeunes doivent sentir qu'ils ont une influence sur le cours des événements pour ainsi développer cette confiance en leurs compétences. L'acquisition de nouvelles compétences et l'ouverture à l'humour auront alors des effets positifs sur l'estime de soi et permettront ainsi de développer de nouveaux projets en phase d'insertion professionnelle. Selon Lecompte et Vanistendael (2000, p.195), il convient donc de continuer à rechercher des stratégies, car cette réflexion fructueuse fournira, dans l'avenir, des données aussi positives qu'inattendues, mais surtout très utiles pour acquérir ce sentiment de compétence.

Selon Chamberland (1996), les gens avec une faible estime de soi ont un concept de soi plus ou moins défini. Toujours selon cet auteur, les théories traditionnelles et contemporaines de la personnalité ont assumé, en effet, qu'une identité bien définie était

associée à un niveau d'estime de soi élevé. Par ailleurs, les gens qui ont une faible estime d'eux-mêmes ont un concept de soi moins bien articulé. Ces gens se décrivent alors d'une manière incertaine et plutôt vague. S'inspirant de la théorie de Maslow, Roy (1995) soulève d'ailleurs que la faible estime de soi rend la personne incertaine dans l'établissement de ses projets d'avenir. À l'opposé, la personne ayant une bonne estime est celle capable de tolérer les échecs et l'incertitude. De plus, une bonne estime de soi favorise généralement, dans les milieux de travail, de bons contacts avec les gens.

Selon Caron (1995) et dans l'optique même du sentiment de compétence que propose Duclos (2004), les facteurs influençant la formation d'une estime de soi négative sont, entre autres, la perception négative que les autres ont de nous et qu'ils nous projettent, la peur de l'échec et l'expérience même de l'échec. Les personnes ayant une faible estime auront alors de la difficulté à passer à l'action et à anticiper le succès; l'inconnu étant difficile à assumer.

Riverin-Simard (1991) cité par Caron (1995, p.42) propose que le processus transitionnel études-travail fasse vivre à l'individu un niveau de stress élevé et le confronte à ses propres limites personnelles. De plus, elle indique que l'adulte qui se situe entre 23 et 27 ans, semble vulnérable face à l'opinion d'autrui (Caron, 1995). Cependant, les personnes ayant une haute estime se reconnaîtront par la capacité à ne pas se laisser atteindre par différents éléments qui viendraient perturber leur choix de carrière et ainsi le processus d'insertion professionnelle.

2.2 L'insertion professionnelle

Il existe plusieurs définitions de l'insertion professionnelle ayant des concepts similaires ou différents. Selon Trudel (2000), il apparaît plutôt complexe de la définir. La variété d'hypothèses, de modèles et de « contre-modèles » de l'insertion professionnelle vient aussi de différences de postulats et d'épistémologies entraînant des conceptions fort divergentes (Diambomba, Perron et Trottier, 1995). Il existe plusieurs conceptions de l'insertion professionnelle, puisque chaque enseignant possède des aspirations, des valeurs et des buts différents; les contraintes extérieures (échecs et réussites) pouvant également changer nos projets de vie. Cependant, selon la Fédération des syndicats de l'enseignement, même si on ne peut en déduire de consensus sur les diverses étapes de l'insertion en enseignement, sur leur appellation et leurs caractéristiques, une recension écrite de rapports de recherches ou d'expériences sur le sujet permet de dégager un certain portrait commun des débuts de carrière dans la profession de même que des éléments d'analyse et de réflexion qui en découlent.

Martineau et Ndoreraho (2005, p.1) citeront Martineau et Vallerand (2005) pour établir une définition de l'insertion professionnelle, soit celle qui découle d'une expérience de vie au travail impliquant un processus d'adaptation et d'évolution chez le nouvel enseignant et qui se produit lors des débuts dans la profession. Cette période conduirait alors à l'acquisition de nouvelles connaissances professionnelles, et ce, dans la continuité de la formation initiale et le début de la formation continue.

Demers (1996, p.21) cite Trottier et Hardy (1988) pour définir l'insertion professionnelle comme étant la transition du statut d'étudiant jusqu'au premier emploi, apparaissant comme la période qui commence avec la fin des études à temps plein et la sortie du système scolaire, et ce, incluant la poursuite des études à temps plein et le début de la recherche d'emploi ou de l'exercice d'une occupation. La fin de la période de l'insertion professionnelle coïncide alors avec le moment où l'individu qui a un emploi durable n'envisagera plus de modifier, de façon provisoire, sa situation professionnelle.

Ce processus transitionnel, qui se déroule généralement entre 22 et 28 ans, demande à l'individu d'effectuer des modifications personnelles majeures pour s'adapter au marché du travail. Selon Marois et Moisan (1996), cette période d'incertitudes, d'hésitations et d'ajustements peut alors occasionner une suite de faux départs, de déceptions, de remises en question.

Selon Smith (1995), la démarche d'insertion professionnelle des jeunes adultes s'avère difficile et il devient primordial d'y accorder une grande importance, et ce, sachant que plusieurs sont sans emploi et que les futurs diplômés tentent de s'insérer, tant bien que mal, sur le marché du travail. Elle soulèvera d'ailleurs le fait que les jeunes n'ont pas d'influence sur la structure du marché, mais qu'ils en ont sur l'attitude à adopter face à cette réalité. Ils pourront à cette fin se préparer à assumer et à affronter ce choc.

À l'égard de l'insertion professionnelle, Allard et Ouellette (1995) proposent d'ailleurs un modèle macroscopique ayant pour but de démontrer les dimensions sociologiques, sociopsychologiques et psychoprofessionnelles qui permettront de comprendre cette difficulté d'insertion et ce qu'elle impose comme conséquences au niveau de l'estime de soi des enseignantes; ce qui permettra de faire des liens concrets dans la présente étude.

2.2.1 Le modèle macroscopique d'Allard et Ouellette (1995)

Tel que suggéré par Allard et Ouellette (1995), il existe trois dimensions susceptibles d'influencer l'insertion professionnelle : **sociologique** (facteurs économiques, politiques, culturels, géographiques et démographiques), **sociopsychologique** (milieu familial, scolaire et de travail, les amis et les médias) et **psychoprofessionnelle** (facteurs liés à la construction de l'identité personnelle et professionnelle).

1. *La dimension sociologique :*

Cette première dimension s'intéresse plus particulièrement à ce qui se passe au plan économique. Selon Allard et Ouellette (1995), la vitalité économique de la région d'appartenance (facteur économique) et l'endroit où vit le jeune (facteur géographique) peuvent jouer un rôle extrêmement important dans son insertion. Lorsque l'économie d'une région est plus forte et que les emplois sont nombreux, il semble selon eux, que cette

dernière est susceptible de stimuler l'insertion des jeunes. Bernier (1995) appuie d'ailleurs cette théorie en évoquant que le chômage chez les jeunes influence grandement l'estime de soi, sachant que si le jeune n'a pas eu la chance de prouver ses compétences dans un emploi quelconque, il est possible qu'il en soit affligé aux plans personnel et professionnel.

Il en est de même sur les plans politique et culturel, sachant que la réglementation des activités affecte l'embauche et les éléments reliés au salaire (ex. restriction sur l'assurance-chômage). De plus, le rôle changeant des femmes et leur présence de plus en plus marquée sur le marché du travail (facteur démographique), les remises en question dans le domaine de l'éducation et les changements technologiques sont également des facteurs susceptibles d'influencer cette phase d'insertion.

Allard et Ouellette (1995) affirment ainsi que lorsqu'ils sont considérés comme un ensemble, ces facteurs économiques, politiques, culturels, géographiques et démographiques constituent un regroupement complexe de facteurs contextuels ou environnementaux pouvant affecter l'insertion professionnelle et ainsi, l'estime de soi. Roy (1995) avait d'ailleurs reconnu dans son étude sur les incidences du niveau d'estime de soi chez les femmes et leur choix de carrière, l'importance de considérer ces variables et ces facteurs lorsqu'on aborde une telle problématique.

2. *La dimension sociopsychologique :*

La dimension sociopsychologique fait référence au milieu familial, au milieu formé par les pairs et amis, au milieu scolaire et au milieu du travail. Le vécu familial influence la perception du marché du travail. En effet, les parents sont des modèles influençant les aspirations professionnelles et leur niveau académique ou professionnel peut alors être en lien avec les aspirations des enfants. Les pairs et amis constituent également un facteur à considérer dans cette problématique d'insertion, sachant qu'ils s'avèrent souvent consultés lors des décisions importantes. Toutefois, ils sont surtout un appui psychologique considérable dans cette démarche. Allard et Ouellette (1995) évoquent également que les expériences de réussite dans l'acquisition des habiletés qui sont enseignées à l'école favorisent le développement d'attitudes positives envers les études, mais également envers soi-même.

Dans le milieu du travail, la qualité des relations que les jeunes établissent avec les travailleurs peut également avoir une influence déterminante sur la façon dont ces derniers seront perçus en tant que modèles positifs. Il importe donc de vérifier la qualité des relations et ainsi des perceptions qu'ont les enseignants face à cette dimension, sachant qu'elle met en perspective l'état émotionnel de la personne et ainsi l'estime de soi.

3. *La dimension psychoprofessionnelle :*

La dimension psychoprofessionnelle se réfère à l'identité personnelle et professionnelle. Érikson (1966), cité par Allard et Ouellet (1995, p.10), évoque qu'une

intégration réussie dans le milieu se reconnaît par la confiance, l'autonomie, l'initiative, l'identité ou encore l'intimité. L'intégration réussie de ces composantes permettra de mettre en lumière l'acquisition de l'identité personnelle positive et ainsi de dresser un portrait de l'état psychologique de la personne. Moins le jeune aura développé ce sentiment de confiance, plus il sera hésitant sur lui-même. Moins il fait preuve d'autonomie, plus il doute de lui-même. Plus le jeune aura développé un sentiment d'initiative, plus il aura l'envie de réaliser des projets ou d'accepter des défis. Dans le cas contraire, il s'avèrera inactif, craintif et peu entreprenant. Moins l'enseignant atteindra le sentiment d'identité, plus il aura une image négative de lui, un bas niveau d'acceptation de soi ou peu de confiance en ses ressources personnelles. L'intégration positive du sentiment d'intimité se reconnaîtra par les relations positives envers les autres. Il importe alors de considérer et de vérifier tous ces facteurs afin de déterminer non seulement si la démarche d'insertion professionnelle est positive, mais surtout pour mettre en lumière l'état de l'estime de soi de l'enseignante.

Le modèle proposé par Allard et Ouellette (1995) dresse donc plusieurs caractéristiques pouvant être considérées pour établir si l'estime de soi s'avère faible ou haute chez l'enseignant. L'identité personnelle et professionnelle est en effet déterminante pour dresser un portrait à l'égard de la présente problématique, sachant que l'intégration et ainsi l'insertion jouent un très grand rôle dans l'état psychologique de ces nouvelles arrivantes dans la profession.

2.3 L'identité professionnelle

Selon Caron (1998), l'identité professionnelle du nouvel enseignant se bâtit, se définit et se précise au fur et à mesure que celui-ci s'insère dans sa communauté de pratique. C'est en s'y impliquant comme membre que se construit l'identité professionnelle. Chamberland (1996) ajoute que pour comprendre l'identité professionnelle des enseignants, il ne suffit pas de les situer simplement dans leur tâche. Si l'enseignant n'arrive pas à avoir une vue plus large de son être professionnel, il ne peut améliorer son existence, ni libérer son identité de pressions ou de manipulations dont il ne se rend même pas compte.

L'identité professionnelle représente alors la partie de soi investie dans la profession ou étroitement liée à elle (Ouellette, 1984). Cependant, plusieurs auteurs y vont de leur interprétation de cette réalité. En tenant compte de ces diverses conceptions, on pourrait définir l'identité professionnelle comme étant cette partie de la personne qui se réalise à travers le cheminement professionnel, partant des considérations impliquées dans le choix professionnel, jusqu'au maintien d'un équilibre professionnel bien au-delà de ce choix. Holland, Gottfredson, et Power (1980) cités par Ouellette (1984), ont d'ailleurs trouvé une relation significative et positive entre l'identité professionnelle et certaines variables de la personnalité telles que le sens d'organisation personnelle, la confiance en soi, la disposition à être actif et la compétence à prendre sa vie en main.

Selon Trudel (2000), l'identité se caractérise principalement par ces deux mouvements que l'on pourrait identifier comme étant vers soi et vers les autres. Le Grand dictionnaire de la psychologie (1991, p.345) évoque que l'identité personnelle résulte de l'expérience propre à un sujet en tant qu'être singulier mais identique, dans sa réalité physique, psychique et sociale. En d'autres mots, tout individu éprouve le besoin de se sentir et de se définir comme un être unique en plus d'un besoin d'appartenance qui se traduit par le désir d'être semblable aux autres (Trudel, 2000, p.7). Selon Trudel (2000), cette dualité constitue alors une condition essentielle, sachant que la construction ainsi que le développement de l'identité ne peuvent se réaliser que dans cette dynamique entre la propre conception de soi et la reconnaissance de celle-ci auprès d'autrui. Il s'avère que le processus de construction de l'identité professionnelle s'amorce alors avant l'entrée sur le marché du travail. De ce fait, le choix de carrière constitue la représentation de l'image que l'individu a de lui-même.

Selon Trudel (2000), le développement de l'identité est donc influencé par différentes sources, dont l'image d'autrui, les choix personnels effectués en fonction des valeurs de chacun et l'occupation d'un emploi; ce qui fait en sorte qu'elle conserve son unicité tout en poursuivant son développement. Côté et Darsigny (1999) ont d'ailleurs mis en relief différents facteurs de changement dans le système scolaire ayant certaines conséquences sur l'identité professionnelle et ainsi sur l'estime de soi des enseignants; ce qui a été possible de vérifier dans cette présente étude.

2.3.1 La théorie des 12 facteurs de changement de Côté et Darsigny (1999)

Il existe plusieurs facteurs à l'origine de la pression du changement social sur la profession enseignante. Côté et Darsigny (1999) ont rassemblé douze facteurs contextuels qui engendrent le sentiment de désarroi et l'impuissance que ressentent les enseignants. L'un des premiers facteurs évoqués par les auteurs est celui de *l'augmentation considérable des exigences envers l'enseignant*. En effet, on demande de plus en plus aux enseignants d'assumer de nouvelles responsabilités et tel que cité par Côté et Darsigny (1999, p.130), non seulement on leur demande d'enseigner, mais aussi de veiller à l'équilibre psychologique et affectif de leurs élèves, à l'intégration sociale, à l'éducation sexuelle, etc. Toujours selon ces auteurs, il n'est donc pas étonnant, par conséquent, qu'ils éprouvent d'authentiques « chocs avec la réalité ». Les enseignants sont confrontés à des exigences qui augmentent une certaine confusion dans l'intégration de leur identité professionnelle et de leur identité personnelle; leur estime de soi étant ainsi atteinte.

Tous les changements dans les tâches des enseignants ont ainsi provoqué une surcharge de travail; ce qui amène les auteurs à évoquer le deuxième facteur, soit *la fragmentation du travail de l'enseignement*. Ils se trouvent dans l'impossibilité de maîtriser tous les rôles; ce qui s'en ressent alors sur l'état de leur estime de soi. S'ils s'accumulent, ces facteurs auront donc une influence fondamentale sur l'image que l'enseignant a de lui-même et de son travail, et ce, en provoquant, tel que cité par Côté et Darsigny (1999), une

authentique crise d'identité qui peut aller jusqu'à l'auto-dépréciation de soi; ce qui influe alors sur l'estime de soi de l'individu.

Suite aux précédents facteurs, le troisième facteur de *l'inhibition éducative d'autres agents de socialisation* implique le manque d'implication dans la vie familiale au détriment de celui du travail; ce qui provoque l'idée que les valeurs se doivent d'être transmises à l'école et que le rôle de l'enseignant se voit ainsi confiné à d'autres tâches qui selon Côté et Darsigny (1999), ne sont pas nécessairement de la mission de l'institution éducative. Cette situation provoque alors une certaine pression chez les enseignants; ce qui peut influencer leur estime de soi.

Le quatrième facteur, soit *l'augmentation des contradictions dans l'exercice de l'enseignement*, s'intègre au précédent, sachant que l'enseignant se trouve fréquemment dans l'obligation de combiner plusieurs rôles contradictoires qui l'obligent à maintenir un équilibre dans différents domaines. Devant cette ambiguïté, l'enseignant se retrouve encore une fois, devant des exigences qui le déstabilisent.

Le développement de sources d'informations alternatives à l'école est également un facteur qui influe sur l'identité et sur l'estime de soi de l'enseignant. En effet, les différents médias tels que la télévision ou encore l'informatique obligent l'enseignant à modifier son rôle en tant que transmetteur de connaissances (Côté et Darsigny, 1999). L'estime de soi peut alors être atteinte, et ce, sachant que le rôle de l'enseignant est « surpassé » par

différentes technologies. Les auteurs donneront l'exemple d'une présentation de télévision ne pouvant être égalée par un « simple » exposé oral de l'enseignant.

À l'ère actuelle, nous vivons donc dans une société qui ne tend plus vers une socialisation convergente, et ce, à cause de l'existence du pluralisme ou des différents groupes sociaux ayant des valeurs différentes et même contradictoires; ce qui amène cet autre facteur soit *la rupture du consensus social sur l'éducation*. Les auteurs évoqueront donc le désarroi que peuvent ressentir les enseignants devant les situations de conflit que cela peut entraîner et la peur de ne pas être à la hauteur; ce qui influe sur l'estime de soi.

La motivation de l'élève pour les études et la valeur que la société attribue au système éducatif ont considérablement diminué; *le changement d'expectatives en ce qui concerne le système éducatif* est donc l'objet du septième facteur des auteurs. Les enseignants se doivent donc d'être flexibles dans leurs objectifs et, ainsi, faire face à cette dévalorisation de l'enseignement. Cette réalité que doivent affronter les enseignants n'est donc pas nécessairement vécue de la même façon et peut même être problématique pour certains individus.

De plus, *la modification de l'appui de la société au système éducatif et la baisse de la considération sociale de l'enseignant* sont également des facteurs considérables à la nuisance d'une bonne identité. Côté et Darsigny (1999, p.137) rapportent les propos de Martin Cole (1985, 1989) comme quoi l'estimation négative de l'enseignant, considéré

comme bouc émissaire et responsable universel de tous les maux du système, est un des signes du temps. Le manque d'appui et la reconnaissance sociale font partie d'une réalité à l'égard de la profession. Les auteurs évoquent d'ailleurs le fait que l'enseignant apparaît dans la mentalité de plusieurs gens comme étant un « pauvre type » qui n'a pas été capable de chercher un autre travail, mieux rémunéré; ce qui peut s'avérer important à considérer, sachant que cette dévalorisation aux yeux des autres peut « jouer » sur l'état de l'estime de soi.

Les changements dans les contenus des programmes peuvent également être considérés, sachant que la difficulté de maîtriser n'importe quelle matière est devenue si grande qu'elle ébranle la confiance de l'enseignant en lui-même (Côté et Darsigny, 1999). *Le manque de moyens matériels et les conditions de travail déficientes* ont également contribué à cet ébranlement. Le manque généralisé de moyens figure dans différents travaux de recherche, comme étant l'un des facteurs du malaise enseignant (Côté et Darsigny, 1999). Cette situation suscite même l'inhibition. Devant ces obstacles, les enseignants se voient restreints face à la possibilité de fournir un travail de qualité; ce qui provoque certaines frustrations et un découragement de la part de ces derniers.

Finalement, *les changements dans les relations enseignant-élève* auront également une influence sur le sentiment de désarroi et l'impuissance que ressentent les enseignants. Actuellement, nous observons une situation, tout aussi injuste, où l'élève peut se permettre, assez impunément, diverses agressions verbales, physiques et psychologiques envers ses

enseignants ou ses camarades sans que, dans la pratique, les mécanismes d'arbitrage théoriquement existants fonctionnent (Côté et Darsigny, 1999, p.143); ce qui provoque chez les enseignants un sentiment d'appréhension ou de malaise qui affecte leur assurance et leur confiance.

À l'égard de la question de recherche qui met en perspective l'état de l'estime de soi des enseignantes du primaire en insertion professionnelle, le concept de l'estime de soi est donc abordé selon quatre composantes, soit le sentiment de confiance, la connaissance de soi, le sentiment d'appartenance ainsi que le sentiment de compétence. Les concepts d'insertion professionnelle et d'identité professionnelle sont alors intégrés et pris en considération dans la méthodologie de la recherche, plus spécifiquement lors de l'élaboration du canevas d'entrevue.

CHAPITRE III

LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Ce présent chapitre rend explicite la méthodologie utilisée dans cette recherche. Il sera question du cadre épistémologique de l'étude, de la méthode de recherche choisie pour la collecte des données, de l'échantillonnage privilégié ainsi que du déroulement des entretiens et des stratégies d'analyse de données qui ont été retenues.

3.1 Le type de recherche (cadre épistémologique)

L'objet de cette recherche est de mettre en perspective l'état actuel de l'estime de soi des enseignantes du primaire en insertion professionnelle et de répondre ainsi à la question : « *Quelle est la perception des enseignantes du primaire en insertion professionnelle quant à leur estime de soi?* ». Il s'agit donc d'une étude liée à un système d'activités humaines qui évolue selon les résultats obtenus et dont le sens attribué à la réalité est vu comme étant construit entre le chercheur, les participants et même les utilisateurs des résultats de recherche (Savoie-Zajc, 2000 cité par Savard, 2004, p.102).

En comparant alors les méthodes qualitatives à celles dites quantitatives, aucune ne semble meilleure par rapport à l'autre, car ce qui importe, c'est le degré de pertinence du

choix de la méthode de recherche, et ce, par rapport à l'objet d'étude, à la portée de la recherche envisagée et aux moyens disponibles pour mener à bout cette recherche (Nzabonakura, 1996, p.75). Cependant, le choix de la méthode qualitative s'avérait pertinent dans le cadre de cette étude portant sur l'estime de soi des enseignantes, sachant que l'on devait tenir compte des perceptions et de la situation réelle de ces acteurs. En effet, tel que cité par Nzabonakura (1996, p.75), la recherche qualitative a pour objectif de décrire une situation sociale, dans le but de développer des connaissances d'ordre théorique et de comprendre le sens qu'une personne ou un groupe social a de son vécu dans un environnement social particulier; ce qui est l'essence même de la présente étude et de l'objectif qui y est rattaché.

La recherche est alors de nature qualitative et interprétative, sachant qu'elle interprète le phénomène d'après le sens que les participantes elles-mêmes confèrent à leur estime de soi. Elle cible donc les perceptions des enseignantes en insertion professionnelle, et ce, eu égard à leur estime de soi. Elle est en quelque sorte exploratoire, sachant qu'elle aspirait à connaître et à découvrir ce que pensent les enseignantes, et ce, dans le but de générer des hypothèses explicatives ou des pistes d'intervention à explorer (Savard, 2004, p.102). Selon Savoie-Zajc (2000) cité par Savard (2004, p.102), elle a évolué selon les résultats obtenus et le cheminement du chercheur. C'est par l'intermédiaire de cette interaction que le système de valeurs de l'acteur sur l'interprétation de certaines situations et la perception que ce dernier entretient de sa propre expérience ont permis de dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt. La compréhension de la

réalité s'est donc faite à travers les perceptions des sujets et où les interactions sociales jouaient un rôle essentiel à l'apprentissage (Brahimi, 2001, p.53). Pour être ainsi plus près de la réalité, il convenait, dans cette étude sur la perception des enseignantes à l'égard de leur estime de soi, d'opter pour une démarche basée sur des entrevues individuelles et plus précisément celles nommées *entrevues semi-structurées*.

3.2 La méthode de collecte des données : l'entrevue semi-structurée

L'entrevue semi-structurée est couramment utilisée dans le domaine des sciences humaines et révèle par le discours, des réflexions riches et nuancées. Elle donne ainsi accès au sens que la personne attribue à ses comportements, ses décisions et aux différents événements reliés à son existence. Tremblay (2006) ajoute d'ailleurs, puisqu'il s'agit d'une étude qui implique des composantes subjectives chez l'être humain, que cet instrument permet au chercheur de rendre compte non seulement des discours et des intentions du chercheur, mais également des valeurs et des conceptions. Le but de l'entrevue semi-structurée est alors de savoir, selon Deslauriers (1991) cité par Tremblay (2006), ce que la personne pense en apprenant des choses qu'on ne peut observer directement comme les sentiments, les idées ou les intentions.

Selon Lefrançois (1992) cité par Nzabonakura (1996, p.79), ce type d'entrevue se caractérise par une combinaison de questions ouvertes prédirigées, mais également par des questions secondaires improvisées au rythme du déroulement de l'entretien. Eu égard à

cette présente recherche, l'enquêteur procéda de manière intuitive en s'ajustant au contexte selon l'aisance du sujet et de la difficulté des thèmes abordés. Il disposait d'un guide d'entrevue regroupant l'ensemble des thèmes ou des points à examiner et il lui appartenait de juger du moment le plus opportun pour passer à une séquence de questions (Lefrançois, 1992 cité par Nzabonakura, 1996, p.79). Cependant, comme la plupart des instruments de collectes de données, l'entrevue semi-structurée comporte des avantages et des inconvénients.

Il semble que ce type de recherche se reflète par sa flexibilité, mais surtout par sa profondeur. En effet, les interventions qui ont été utilisées dans le cadre de cette étude, étant principalement des questions ouvertes et des demandes d'éclaircissement, auront permis à la personne interviewée de s'exprimer librement sur un sujet particulier. Elles auront également permis d'avoir directement accès à la pensée de l'interlocuteur et de valider auprès de lui la compréhension du sens de ses réponses (Tremblay, 2006, p.29).

Sachant que la recherche qualitative est intensive et que l'entrevue semi-structurée (méthodologie retenue) se devait d'être congruente à notre objectif de recherche qui est de mettre en perspective l'état de l'estime de soi des enseignantes en insertion professionnelle, il convenait de recueillir des informations auprès de sujets représentatifs du milieu et du contexte de l'étude (Brahimi, 2001); ce qui a alors constitué l'échantillonnage de la recherche.

3.3 Échantillonnage

La pertinence théorique à l'égard de cette étude s'avérait « l'élément-clé » dans le choix et la sélection des participants. En effet, tel que mentionné par Horth (1986), le chercheur se doit de choisir les personnes ou les groupes qui l'aident à générer et à relier les catégories entre elles. C'est ainsi qu'en minimisant ou en maximisant les différences que le chercheur peut contrôler la pertinence théorique des données recueillies. Étant donné que la recherche qualitative s'intéresse surtout à des cas et à des échantillons plus restreints, mais étudiés en profondeur, il convenait que cet échantillon soit composé d'un nombre limité de participants.

L'échantillonnage de cette recherche se devait donc de répondre à un premier critère, soit celui relié à l'insertion professionnelle. Des répondantes ont fait l'objet de l'étude et le secteur primaire a été ciblé de façon à construire un échantillon homogène. Le choix de ce secteur est d'ailleurs personnel à la chercheuse, sachant que cette dernière œuvre elle-même au primaire. Il fallait ainsi s'attarder au nombre d'années cumulées sur le marché du travail, et ce, depuis la fin des études. Les répondantes admissibles à cette recherche devaient, en effet, être en emploi depuis 2 à 5 ans. De plus, elles devaient être de statut précaire et œuvrer dans le domaine comme suppléante occasionnelle. Cependant, elles ne devaient pas détenir ou avoir détenu un contrat représentant plus de 70% de tâche; ce qui est plutôt considéré, dans le domaine, comme étant un travail à temps plein. Le recrutement des répondantes s'est fait au nombre de 10 jusqu'à saturation des données,

c'est-à-dire jusqu'à ce que les données présentent plusieurs ressemblances entre elles, et s'est fait exclusivement dans la région de Québec 03-12. L'hétérogénéité des sujets résidait dans le fait de cibler des échantillons représentant différentes commissions scolaires.

Le tableau suivant dresse un portrait sommaire des répondantes de l'étude :

	Âge	Précarité	Nombre d'années d'expérience	Secteur d'intervention
Répondante 01	26	Suppléante occasionnelle, sans contrat	2	Commission scolaire de la Capitale
Répondante 02	24	Suppléante occasionnelle, sans contrat	2	Commission scolaire des Navigateurs
Répondante 03	24	Suppléante occasionnelle, sans contrat	2	Commission scolaire des Navigateurs
Répondante 04	25	Suppléante occasionnelle, sans contrat	2	Commission scolaire des Navigateurs
Répondante 05	26	Suppléante occasionnelle, contrat à 18%	2	Commission scolaire des Découvreurs
Répondante 06	27	Suppléante occasionnelle, sans contrat	2	Commission scolaire des Navigateurs
Répondante 07	24	Suppléante occasionnelle, sans contrat	2	Commission scolaire des Navigateurs
Répondante 08	25	Suppléante occasionnelle, contrat à 50%	2	Commission scolaire Beauce-Étchemin
Répondante 09	26	Suppléante occasionnelle, contrat à 70%	3	Commission scolaire des Découvreurs
Répondante 10	24	Suppléante occasionnelle, sans contrat	2	Commission scolaire de la Capitale

Tableau 3.3.1 Description des données démographiques des répondantes de l'étude.

3.4 Le déroulement des entretiens

3.4.1 La préparation

La préparation s'avère être un moment important dans le processus et il convenait de tenir compte de certaines étapes. Selon Brahimi (2001, p.55), il est important de considérer ces dernières:

- 1) *Préparation des sujets à leur participation au projet de recherche :*

Cette étape consistait à informer les personnes sur les objectifs de l'étude, leur rôle, les avantages et les inconvénients de la recherche ainsi que la durée des entrevues. Il convenait alors de fournir une lettre explicative (formulaire de consentement) les rassurant de la confidentialité de leurs propos (voir appendice 1, p. 117).

Dans un premier temps, il importait de favoriser la mise en place d'une relation propice à l'échange, et c'est par des questions simples qui invitaient la participante à parler de façon libre et ouverte, que le climat de confiance et le partage de réflexions profondes se sont installés (Tremblay, 2006). De plus, il convenait de définir les concepts plus abstraits pour s'assurer de la compréhension des enseignantes interrogées.

2) *Élaboration d'un canevas d'entretien (voir annexe) :*

Eu égard au fait qu'il s'agisse d'une entrevue semi-structurée, le but était de laisser la personne interrogée s'exprimer librement, selon ses perceptions. En s'inspirant de la littérature de cette présente recherche et des composantes de l'estime de soi, le contenu du canevas englobait donc des questions ouvertes et des éléments de pistes susceptibles de donner des réponses aux interrogations faisant l'objet de cette recherche. Il permettait donc de mettre en perspective l'état actuel de l'estime de soi des enseignantes du primaire en insertion professionnelle. Ce choix d'entretien aura permis à la chercheuse non seulement d'assurer une certaine uniformité dans chacune des entrevues, mais également de poser d'autres questions non prévues afin d'éclaircir ou

d'approfondir un point particulier soulevé par la personne soumise à l'entrevue (Brahimi, 2001, p.56).

3) *Préparation du lieu :*

Le lieu n'étant pas une préoccupation de cette recherche, il convenait cependant de prévoir un endroit calme, loin de certaines distractions.

4) *Préparation du matériel :*

Un magnétophone a été utilisé dans le but de retranscrire l'entretien.

3.4.2 Le déroulement

La chercheuse se devait, bien entendu, d'être attentive et de diriger la conversation. Selon Nzabonakura (1996, p.82), de petites digressions sont permises, mais il va de soi que le chercheur doit toujours ramener son interlocuteur au thème central qui intéresse la recherche. Sachant que l'entrevue est une interaction entre deux personnes qui peut parfois comporter un biais, il est important de considérer ce biais lors de l'analyse. Il convenait donc d'établir une relation de confiance propice à la confiance, de favoriser l'expression chez les enseignantes ayant de la difficulté à verbaliser ce qu'elles vivaient, mais également de permettre une plus grande introspection tout en freinant la trop grande éloquence de certaines d'entre elles (Duguay, 2004, p.26). La transcription des entretiens se devait ainsi d'être effectuée au fur et à mesure que de nouveaux étaient complétés, sachant que cette

façon de faire permettait de détecter certaines erreurs et ainsi d'apporter les ajustements nécessaires au fil des entretiens, et ce, jusqu'à pleine saturation.

3.5 Le questionnaire

Le recours à l'entrevue semi-structurée comme choix méthodologique a nécessité l'élaboration d'un questionnaire. Dans le but de connaître non seulement le temps nécessaire à l'entrevue dont le temps aspiré était d'une heure maximum, de reconnaître les questions ambiguës et répétitives ainsi que la compréhension et la pertinence de ces dernières, une « préexpérimentation » auprès de trois sujets, aura été entreprise. Cette « préexpérimentation » aura permis de valider le questionnaire, et ce, dans le but de recueillir plusieurs informations pertinentes à l'égard de cette présente recherche.

Le questionnaire a donc été divisé en thèmes et sous-thèmes eu égard au cadre théorique de cette présente étude et aux composantes du thème principal de l'estime de soi, soit le sentiment de confiance, la connaissance de soi, le sentiment d'appartenance à un groupe ainsi que le sentiment de compétence. De plus, les questions choisies dans chaque thème couvert étaient des questions ouvertes (voir appendice 2, p.118).

3.6 La stratégie d'analyse des données

Sachant que cette recherche découle du qualitatif, la constitution des données

s'avérerait importante eu égard à l'analyse. En effet, Tremblay (2006, p.32) évoque que c'est par un exercice systématique de réduction et de classification de l'information, que le chercheur transformera les faits recueillis en données pouvant être analysées et discutées d'après les résultats de la recherche. Miles et Huberman (2003) cités par Blais et Martineau (2006) évoquent d'ailleurs trois étapes de l'analyse des données qualitatives bien connues de la communauté scientifique et qui représentent bien la démarche de cette présente recherche, soit la réduction des données, la condensation et la présentation de ces données. La démarche de Paillé et Mucchielli (2003), citée par Blais et Martineau (2006), similaire à celle de Miles et Huberman (2003), vient encore davantage préciser la présente méthodologie de cette étude, soit par la phase de transcription-traduction, la phase transposition-réarrangement et la phase de reconstitution-narration.

À prime abord, il convenait de transcrire mot à mot, et ce, en reproduisant intégralement à l'écrit le contenu verbal des entrevues réalisées et enregistrées à l'aide du magnétophone. Seules quelques hésitations ou mots redondants de la part des participantes ont été supprimés dans le but d'alléger la lecture des *verbatim*. Lorsque la transcription des *verbatim* était terminée, ces derniers faisaient l'objet d'une classification, et ce, selon les concepts-clés de cette présente étude, soit l'estime de soi, le sentiment de confiance, la connaissance de soi, le sentiment d'appartenance et le sentiment de compétence. Thomas (2006) cité par Blais et Martineau (2006), évoque d'ailleurs que l'objectif principal de l'analyse inductive est de développer des catégories à partir des données brutes pour les intégrer dans un cadre de référence ou un modèle. En effet, ce modèle contient

habituellement les catégories-clés et les procédures identifiées et développées par le chercheur pendant son processus d'analyse. Sachant que les questions du canevas d'entrevue ont été préalablement classées par thèmes (estime de soi, sentiment de confiance, connaissance de soi, sentiment d'appartenance à un groupe, sentiment de compétence), il convenait de regrouper les éléments d'information semblables selon ces catégories du cadre conceptuel; ce qui aura permis d'intégrer les données de même sens. De plus, Blais et Martineau (2006, p.8) évoquent que si le chercheur considère l'information pertinente, il doit alors se questionner sur la pertinence de créer une nouvelle catégorie, une sous-catégorie ou d'élargir le sens d'une catégorie existante pour accueillir la donnée; ce qui a été fait dans cette étude.

Plusieurs lectures des *verbatim* ont été nécessaires afin de procéder à la catégorisation des sous-ensembles reliés aux thématiques principales de cette étude sur la perception de l'estime de soi des enseignantes en insertion professionnelle. Blais et Martineau (2006, p.6) évoquent d'ailleurs que cette étape d'une lecture attentive et approfondie, implique que le contenu soit lu en détail, à plusieurs reprises, jusqu'à ce que le chercheur soit familier et qu'il ait une vue d'ensemble des sujets couverts dans le texte. Le chercheur peut alors produire des résumés pour faciliter la rétention des informations et ainsi en discuter avec d'autres chercheurs. Pour y parvenir, il s'agissait donc de nuancer certains propos en regardant les ressemblances, les synonymes entre différents mots-clés évoqués par les enseignantes, et ce, afin de pouvoir les regrouper dans la même catégorie; ce qui aura permis cette première synthèse.

Tel que mentionné par Tremblay (2006, p.35), pour assurer une cohérence et une fidélité des résultats au terme des processus de classification de l'information, la rédaction d'une première synthèse des résultats émergents se devait d'être soumise à un premier regard critique; ce qui fit l'objet de cette recherche. Ces échanges réflexifs et les corrections apportées ont été par la suite présentés de façon intégrale, sous forme de synthèses. Ces dernières ont été ainsi validées par un regard extérieur, soit par d'autres chercheurs spécialisés en analyse qualitative de données de recherche.

3.7 Les limites

À prime abord, la chercheuse se devait de considérer l'aspect déontologique de son étude. En effet, elle devait éviter tout positionnement face à sa recherche, aux participants et aux données; elle était donc contrainte à des choix épistémologiques et méthodologiques très précis. De plus, elle se devait d'obtenir le consentement libre des sujets (voir appendice 1) et de les éclairer quant à l'aspect de la confidentialité et de l'anonymat des données recueillies; ce qui a été tenu pour compte dans cette présente étude.

Le nombre restreint des participantes étant limité à dix, on ne peut se permettre de conclure à une généralisation des résultats. La recherche a évité toute tentative de généralisation, car le savoir produit est intimement lié au contexte temporel social dont les résultats émergent. Cependant, les résultats permettent une « transférabilité » dans certains contextes vécus par les enseignantes. De plus, bien que ce choix méthodologique

s'explique par le fait d'approfondir et de mettre en perspective l'état actuel de l'estime de soi des enseignantes, il n'en reste pas moins qu'il demeure dans un contexte de subjectivité. La chercheuse ne pouvait se détacher des valeurs qu'elle porte, des idées et des sentiments (Poisson, 1991). Il convenait alors de réaliser l'importance de demeurer objective en étant entre autres consciente de la difficulté de ne pas suggérer des éléments de réponses, mais surtout de considérer que ce type de recherche comportait une part d'imprévu auxquels il a fallu s'ajuster. En effet, l'entrevue semi-structurée est équilibrée par un mélange de compréhension et d'intransigeance de la part du chercheur (Poisson, 1991).

À l'égard de cette présente recherche, la chercheuse savait pourquoi elle conduisait l'entrevue et devait ainsi garder le contrôle de la situation dans le but de répondre aux objectifs propres à la recherche. Selon Poisson (1991), le chercheur ne doit cependant pas laisser échapper des informations émises spontanément par son interlocuteur et qui sont susceptibles de traduire la réalité étudiée sous un angle imprévu; ce qui a été également considéré lors des entrevues rattachées à cette étude sur l'estime de soi des enseignantes. Poisson (1991) ajoutera cependant que l'objectivité est une qualité fondamentale de tout travail scientifique, mais qu'elle est difficile à atteindre en sciences humaines, parce qu'on n'arrive pas toujours à se départir complètement de ses opinions ou de ses idées et ainsi de s'ouvrir à celles d'autrui.

CHAPITRE IV

LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET LA DISCUSSION

Le présent chapitre présente les résultats de recherche ainsi que la discussion sur ces derniers, et ce, suite à l'analyse de données des quatre thèmes traités dans cette étude sur la perception des enseignantes du primaire sur leur estime de soi, pendant la phase d'insertion professionnelle. Il se divise donc en cinq parties : la première aborde la basse et la haute estime de soi, la deuxième, le sentiment de confiance, la troisième, la connaissance de soi, la quatrième, le sentiment d'appartenance à un groupe et finalement, la cinquième partie aborde le sentiment de compétence des répondantes interrogées dans cette étude. Il est à noter qu'à l'égard du tableau 3.3.1, le codage 01-01 représente le numéro attribué à la participante (01 à 10), ainsi que le numéro de la question se rattachant au *verbatim* de l'entrevue réalisée (01 à 15). À titre d'exemple, un codage 07-05 évoque que c'est le *verbatim* de la septième participante qui a été retenu, et ce, à la cinquième question de l'entrevue. Dans ce présent chapitre, il est également à préciser que les *verbatim* des participantes ne sont pas tous présentés afin d'alléger la présentation des résultats; il s'agit d'un choix personnel à la chercheure de cette étude.

4.1 L'estime de soi

La première question invitait les répondantes à définir leur perception de ce que signifie l'estime de soi au plan professionnel. Il s'agissait d'une bonne amorce pour mettre en lumière la thématique principale de cette étude soit l'estime de soi, mais également d'établir un lien concret entre cette dernière et celle vécue en phase d'insertion professionnelle. De plus, les répondantes étaient interrogées sur ce qui différencie la basse et la haute estime de soi pendant cette phase (4.1.1 et 4.1.2). En effet, les conséquences d'une bonne ou d'une mauvaise estime dénotent une grande importance dans la vie des enseignantes, et ce, sachant que la valeur que les personnes s'accordent influencera la façon de s'adapter à ce milieu (Roy, 1995).

À l'égard de leur définition de l'estime de soi proprement dite, les six sous-thèmes suivants ont été soulevés à partir de l'analyse des résultats, soit de **croire en ses compétences** (7 répondantes sur 10), **se sentir en confiance** (5 répondantes sur 10), **reconnaître ses forces et ses faiblesses** (2 répondantes sur 10), **faire face aux imprévus** (2 répondantes sur 10) et **prendre des initiatives** (1 répondante sur 10).

L'élément qui ressort davantage au niveau de la définition de l'estime de soi est donc celui qui évoque la perception de soi, et ce, par le fait de croire en ses capacités, en ses compétences. Sept répondantes ont d'ailleurs évoqué la perception de soi pour définir l'estime de soi, dont cette répondante :

« L'estime de soi au plan professionnel, ça revient au principe de base de l'estime de soi. Quand on se voit moins bon...ben on est pas capable d'accomplir des choses...c'est vraiment la vision que t'as de toi, de ta capacité de répondre aux normes...aux conditions ...aux tâches que t'as à exécuter ». (01-01)

Dans cette optique, deux répondantes ont d'ailleurs mentionné le fait de reconnaître ses forces et ses faiblesses comme étant important pour définir l'estime de soi en phase d'insertion professionnelle, tel que soulevé par cette répondante :

« L'estime de soi c'est savoir ce que l'on vaut dans le domaine tant dans nos forces que nos faiblesses. C'est savoir miser juste sur sa valeur de qualité de niveau professionnel ». (08-01)

Tel que cité par Duclos (2004), l'estime de soi se reconnaît par la conscience de sa dignité personnelle, l'appréciation dans toutes les dimensions de son être, mais également par la capacité à se faire respecter. De plus, il évoque qu'il s'agit de courir des risques intelligents dans l'action et de persévérer dans les projets que l'on met à terme. Les sous-thèmes évoqués ci-haut tracent donc un portrait global de ce qu'est l'estime de soi au plan professionnel chez ces enseignantes en insertion professionnelle. En effet, bien que l'estime de soi soit un concept difficile à saisir, il s'agit du sentiment d'appréciation affective que la personne ressent à son propre égard (Roy, 1995).

4.1.1 La basse estime de soi

À l'égard du concept de l'estime de soi, plusieurs distinctions sont possibles pour différencier une basse d'une haute estime de soi. La deuxième question proposée allait donc permettre de déterminer ce qu'est une basse estime de soi au plan professionnel selon la perception de nos répondantes. Voici les sous-thèmes ayant été soulevés lors de l'analyse des résultats soit, **ne pas reconnaître ses capacités** (10 répondantes sur 10), **ne pas prendre d'initiatives** (5 répondantes sur 10), **se remettre en question** (4 répondantes sur 10), **se comparer** (3 répondantes sur 10) et **se faire rejeter** (3 répondantes sur 10).

À l'unanimité, les répondantes ont évoqué que la basse estime de soi se manifeste, entre autres, par la grande difficulté à reconnaître ses propres capacités lors de la phase d'insertion professionnelle. Tel que soulevé par l'une de ces répondantes:

« La basse estime c'est pas avoir confiance en ses capacités...se sentir inférieure par rapport aux autres qui sont là depuis longtemps, avoir de la misère à prendre sa place, laisser les autres gérer une situation. Se poser beaucoup trop de questions quand on est en suppléance...c'est pas prendre d'initiative en ayant peur de se tromper. Parfois on pense beaucoup trop à ce que l'enseignante nous a demandé...faut se faire confiance...y aller selon ce qu'on pense ». (07-02)

La perception d'une basse estime de soi de ces répondantes rejoint le sentiment de dévalorisation que Côté et Darsigny (1999) nomment le sentiment d'isolement renforçant les tendances persécutrices et la nuisance à l'estime de soi. De plus, selon Caron (1995), des facteurs tels que la perception négative des autres, la peur de l'échec et l'expérience même de l'échec sont associés à la basse estime de soi. Chamberland (1996) évoque d'ailleurs qu'il y aurait une relation causale entre la critique de soi, la clarté du concept de soi, la sensibilité de l'environnement social et une orientation prudente; dans ce cas-ci, à l'égard de ce qui est vécu en phase d'insertion professionnelle selon les répondantes.

4.1.2 La haute estime de soi

Dans le but de distinguer la basse de la haute estime de soi, la troisième question de l'étude allait permettre de connaître la perception d'une haute estime de soi que les répondantes ont pendant la phase d'insertion professionnelle. Cinq sous-thèmes ont pu être mis en évidence, soit **se sentir en confiance** (10 répondantes sur 10), **avoir un bon contact avec les élèves et les enseignants** (4 répondantes sur 10), **surmonter les obstacles** (3 répondantes sur 10), **ne pas se critiquer** (1 répondante sur 10) et **ne pas se conformer** (1 répondante sur 10).

Toutes les participantes de l'étude ont évoqué la confiance en soi comme étant une bonne façon de reconnaître la haute estime de soi en phase d'insertion professionnelle et tel que cité par cette participante :

« Une haute estime de soi fait que t'as confiance en tes capacités, tu sais où tu t'en vas, tu sais comment procéder. Quand t'arrives devant les difficultés, tu sais comment y faire face, t'as une bonne estime, t'es capable de foncer. Dans la nouvelle profession, ça te permet de briser les barrières...c'est quelqu'un qui est sûr de lui dans l'environnement et il a un bon contact avec l'environnement. Il arrive avec des projets, des activités, il arrive avec plein d'idées, parce qu'il sait où il s'en va ». (08-03)

Duclos (2004) soulève d'ailleurs qu'un adulte qui a une bonne estime de lui-même est plus sûr de ses capacités et se montre plus déterminé dans la poursuite d'objectifs; ces attitudes entraînent alors des jugements positifs de la part des autres à son égard. De plus, une bonne estime de soi favorise généralement, dans les milieux de travail, de bons contacts avec les gens; ce qui fût également mentionné par quatre des répondantes de l'étude.

4.2 Le sentiment de confiance

Selon Duclos (2004), le sentiment de confiance est favorisé quand la personne est consciente de ses capacités adaptatives, de ses ressources personnelles, et qu'elle sait qu'elle peut aller chercher du soutien en cas de besoin. Eu égard au sentiment de confiance, deux questions ont alors été posées à nos répondantes, et ce, pour mettre en lumière les attitudes et situations favorables au sentiment de confiance (4.2.1), mais également celles qui insécurisent et ébranlent ce sentiment (4.2.2).

Sachant que le sentiment de confiance découle naturellement de l'estime de soi, De Saint-Paul (1999) le décrit comme étant également le sentiment qu'éprouve celui qui sait qu'il peut compter sur lui-même pour faire face aux circonstances et aux défis de la vie. Eu égard à l'objet de l'étude qui est de mettre en perspective la perception des enseignantes du primaire sur leur estime de soi, les questions rattachées au sentiment de confiance permettent d'établir un portrait clair de ce qui est vécu en phase d'insertion professionnelle, phase souvent décrite par Gervais (1999) comme en étant une de survie.

4.2.1 Les attitudes et situations favorables au sentiment de confiance

La quatrième question qui fut posée, allait donc permettre de savoir ce qui rend les répondantes confiantes dans leur travail, mais surtout de connaître les attitudes favorables à la confiance en soi en phase d'insertion professionnelle, et ce, d'après ce qu'elles avaient elles-mêmes vécu depuis l'entrée dans leur profession. Voici donc les sous-thèmes qui sont ressortis, soit **sentir le regard de l'autre** (8 répondantes sur 10), **appliquer l'analyse réflexive et l'introspection de soi** (6 répondantes sur 10), **rester soi-même** (4 répondantes sur 10), **ne pas se décourager** (3 répondantes sur 10), **prendre des initiatives** (3 répondantes sur 10) et **ne pas se comparer** (1 répondante sur 10).

Tel que mentionné dans cette étude, l'estime de soi, c'est la conscience de la valeur qu'on se reconnaît. Pour que cette conscience s'établisse, l'adulte comme l'enfant a donc besoin de réactions de la part des adultes et ainsi une reconnaissance pour les gestes qu'ils

posent; ce que les enseignantes en phase d'insertion professionnelle ont soulevé en majorité (8 participantes sur 10). Cette répondante soulève d'ailleurs que :

« Ce qui rend confiante dans son travail, c'est justement la reconnaissance pour ce que tu fais...de voir que tu es appréciée. En partant on dit qu'il faut être capable de nous-mêmes reconnaître nos bons coups, mais d'un autre côté, ça nous donne confiance de voir que c'est perçu par les autres...des responsabilités qu'on puisse se faire donner aussi...ça revient à la reconnaissance... ». (01-04)

Tel que cité par De Saint-Paul (1999), les personnes ayant un bon sentiment de confiance se reconnaissent par le fait de ne pas se dévaloriser en tant que personne, de ne pas invoquer leur manque de chance ou de ne pas blâmer les autres. Elles réfléchissent plutôt à ce qu'elles ont appris en traversant cette épreuve et en tirent des conclusions sur la manière de s'y prendre la prochaine fois (De Saint-Paul, 1999, p.22); ce qui implique la capacité d'introspection et la maîtrise de soi évoquées par six participantes, dont l'une d'entre elles rapporte:

« Ben par rapport à moi, les attitudes qui vont m'aider à ma confiance, c'est l'estime que j'ai de moi-même. Tu peux pas avoir un sans l'autre. Le fait d'être plus positif pis de faire plus confiance en la vie. De se laisser aller là-dedans et surtout d'être conscient que je commence (...) se dire que l'expérience viendra avec le temps ». (02-04)

4.2.2 Les attitudes et situations qui ébranlent le sentiment de confiance

À l’opposé, la cinquième question posée à nos répondantes mettait en perspective les attitudes ou situations pouvant ébranler le sentiment de confiance en phase d’insertion professionnelle et ainsi insécuriser les enseignantes au plan professionnel. Plusieurs sous-thèmes ont donc été soulevés, soit **sentir le regard et le jugement des autres** (7 répondantes sur 10), **se remettre en question** (7 répondantes sur 10), **vivre dans l’instabilité et la précarité** (6 répondantes sur 10), **réaliser son manque d’expérience** (5 répondantes sur 10), **se comparer avec ses pairs** (3 répondantes sur 10), **se fixer des attentes trop élevées** (2 répondantes sur 10), **enseigner au troisième cycle** (1 répondante sur 10) et **vouloir trop bien faire** (1 répondante sur 10).

Sept enseignantes sur dix ont soulevé ce manque de confiance qui se traduit par la peur d’être jugées par les autres, tel que mentionné par cette dernière :

« (...) on a toujours peur d’être jugée. Quand on fait quelque chose et qu’on veut le faire bien, le regard des autres va jouer sur beaucoup sur la confiance qu’on va avoir. Dans la profession on demande, on connaît tout sur tout et ça c’est insécurisant du moment qu’on est confrontée à cette impuissance ». (02-05)

Ce qui traduit également ce désir de vouloir bien faire en phase d’insertion professionnelle, tel que soulevé par cette répondante:

« On veut qui nous rappelle, mais avec le stress pis l'espèce de volonté de trop bien faire...ben on ne fait pas...on réfléchit pas aussi spontanément. Quand on réfléchit trop, on on laisse pas sortir les choses... ». (10-05)

Selon De Saint-Paul (1999, p.26), la personne manquant d'estime de soi risque d'osciller entre ce qu'elle croit être la conformité au désir de l'autre et une rébellion contre ce désir; ce qui l'empêche de se centrer sur des buts personnels, propres à satisfaire ses valeurs et sur les actions à mener à bien pour y parvenir.

Pour garantir la stabilité et ainsi le sentiment de confiance, tout groupe ou tout individu a ses rituels, ses routines. Ce sont des façons de faire ou des habitudes que la vie en société et les particularités de chaque activité nous font adopter (Duclos, 2004, p.72). La majorité des répondantes (6 répondantes sur 10) ont d'ailleurs soulevé cette instabilité vécue en phase d'insertion professionnelle, venant ainsi ébranler la confiance, tel que démontré par cette répondante :

« Parfois je trouve qu'on a pas notre place nulle part en tant que suppléant. On dirait que j'ai pas une école (...). Oui il y a des écoles où je suis souvent appelée sauf que il y a ça qui est insécurisant de pas connaître. Et parfois je me questionne sur le fait est-ce qu'un jour je vais être placée à quelque part...ça ça joue sur la confiance. Ça va prendre combien d'années? Pis le fait de se comparer avec d'autres filles que justement elles, elles ont été adoptées par une école et qu'elles travaillent beaucoup ». (07-05)

4.3 La connaissance de soi

Tel que cité par Duclos (2004, p.93), la connaissance de soi est nécessaire pour acquérir l'estime de soi et elle devient de plus en plus précise au cours des diverses périodes de la vie. À la sixième question (4.3.1), les répondantes ont donc été interrogées sur leurs caractéristiques et leurs habiletés personnelles en phase d'insertion professionnelle, alors qu'à la septième question (4.3.2), elles ont évoqué les compétences et les habiletés qu'il leur reste personnellement à acquérir à l'égard de la connaissance de soi. La huitième question (4.3.3) mettait en perspective les éléments et les situations qui pouvaient nuire à la connaissance de soi, alors qu'à la neuvième question (4.3.4), les participantes de cette étude sur l'estime de soi évoquaient les éléments et les situations pouvant aider à la connaissance de soi, et ce, selon ce qu'elles vivent présentement en phase d'insertion professionnelle.

Sarrasin (2006, p.138) ajoute d'ailleurs que pour développer une estime de soi solide, nous devons commencer par accepter ce que nous sommes. La connaissance de soi constitue ainsi le pilier sur lequel s'appuie l'estime de soi et c'est sur cette base que la personne en vient à intérioriser le sentiment de sa valeur personnelle (Duclos, 2004, p.93). Il convenait donc d'interroger les participantes sur la connaissance de soi, sachant que différentes manifestations telles la capacité de l'individu à reconnaître ses habiletés ou ses difficultés physiques, intellectuelles, relationnelles ou créatrices sont selon Duclos (2004,

p.111), des signes observables de la bonne connaissance de soi et ainsi un préalable indispensable à l'estime de soi.

4.3.1 Les caractéristiques et habiletés personnelles des participantes

À la sixième question, les participantes auront donc été interrogées sur leurs habiletés et caractéristiques personnelles en tant qu'enseignantes en phase d'insertion professionnelle. Suite à l'analyse des résultats, plusieurs sous-thèmes ont pu être soulevés : **avoir une bonne capacité d'adaptation** (6 répondantes sur 10), **savoir reconnaître ses forces et ses faiblesses** (4 répondantes sur 10), **être débrouillarde** (4 répondantes sur 10), **être dynamique** (3 répondantes sur 10), **être créative** (2 répondantes sur 10), **avoir le sens de l'humour** (2 répondantes sur 10) et **être déterminée** (1 répondante sur 10).

Bien qu'il s'agisse d'une question plutôt personnelle et propre à chacune de ces enseignantes, il est tout de même pertinent de soulever la capacité des répondantes à reconnaître les caractéristiques et habiletés qui les distinguent. Selon Sarrasin (2006, p.159), une véritable estime de soi ne peut être fondée seulement sur des informations extérieures à nous-mêmes; ce qui signifie que bien se connaître découle de la capacité à reconnaître, entre autres, nos forces et nos faiblesses; ce qui fut soulevé par quatre participantes dont cette dernière qui évoque:

«...être critique envers soi-même, ça demande de reconnaître ses faiblesses autant

que ses forces (...) Je suis quelqu'un d'assez déterminée et j'ai pas de difficulté à rencontrer du nouveau monde pis les défis, c'est vraiment ce qui m'allume (...) J'ai justement pas de difficulté à m'insérer dans un groupe par rapport à mes collègues. Souvent, ça me donne confiance en moi, une meilleure estime, car je suis en mesure de leur parler, d'installer cette relation avec eux. De m'adapter aussi à de nouveaux contextes, à de nouvelles situations ». (02-06)

La capacité d'adaptation semble donc être un élément important à la connaissance de soi en phase d'insertion professionnelle, sachant que les résultats à cette question démontrent également que la majorité des participantes (6 répondantes sur 10) ont présentement cette habileté.

4.3.2 Les compétences et habiletés à acquérir eu égard à la connaissance de soi

Duclos (p.105, 2004) évoque que l'on se doit d'être réaliste face à ses capacités, ses difficultés et ses limites, car les jugements ou les opinions qui comptent le plus dans la vie sont ceux que nous avons de nous-mêmes; ce qui fait l'objet de la septième question. En effet, il convenait d'interroger les répondantes sur les compétences et les habiletés qu'elles croient devoir encore acquérir, sachant que le développement de l'identité et ainsi de la connaissance de soi sont influencés, entre autres, par la représentation de soi en tant que telle. Plusieurs réponses ont d'ailleurs été soulevées, mais de par leur ressemblance, elles ont pu être divisées en quatre sous-thèmes lors de l'analyse des résultats, soit **acquérir de**

l'expérience (10 répondantes sur 10), **considérer le point de vue des autres** (3 répondantes sur 10), **améliorer la confiance en soi** (3 répondantes sur 10) et **apprendre à se connaître** (2 répondantes sur 10).

L'expérience, telle que citée par toutes les répondantes de cette étude, s'avère essentielle tout au long de la phase d'insertion professionnelle, car la connaissance de soi se précise non seulement au cours des différentes périodes de la vie, mais constitue le pilier de l'estime de soi (Duclos, 2004, p. 93); la citation suivante de l'une des ces répondantes, le démontre d'ailleurs:

« Moi, la première chose qui m vient en tête, c'est d'acquérir de l'expérience...là pour mieux...pour mieux me découvrir davantage...me voir encore plus, comme j'ai vécu telle situation...ah, j'ai réagi comme ça...ah, j viens de découvrir que j'ai cette force là...encore ou je viens de découvrir cette lacune là que j'ai à travailler...j pense que c'est vivre des expériences ». (01-07)

Sachant que l'identité s'exprime à travers le regard que nous portons sur nous-mêmes et par le regard que les autres portent sur nous (Sarrasin, p.65, 2006), il convient de savoir que c'est à travers ce regard que nous nous évaluons, que nous nous projetons dans l'avenir et que nous forgerons notre estime de soi et notre confiance en nos capacités. Trois des répondantes ont d'ailleurs soulevé ce fait de considérer le point de l'autre et d'améliorer

leur confiance en elles, comme étant des habiletés et compétences à acquérir en phase d'insertion professionnelle.

De plus, la connaissance de soi se transforme peu à peu en un sentiment d'identité à partir duquel se transforme l'estime de soi (Duclos, 2004, p.105); ce qui a été évoqué comme habileté ou compétence à acquérir que d'apprendre à se connaître (2 répondantes sur 10). Selon Trudel (2000), le développement de l'identité est d'ailleurs influencé par différentes sources dont celles des choix personnels effectués en fonction des valeurs de chacun et l'occupation d'un emploi; ce qui permet ainsi de conserver son unicité tout en poursuivant son développement.

4.3.3 Les éléments et situations pouvant nuire à la connaissance de soi

À la huitième question, les participantes étaient donc interrogées sur les éléments ou situations pouvant nuire à leur connaissance de soi en phase d'insertion professionnelle, et ce, d'après des situations qu'elles avaient elles-mêmes vécues. Les réponses des enseignantes interrogées ont donc été classifiées en six sous-thèmes, soit **vivre dans l'instabilité** (5 répondantes sur 10), **manquer d'expérience** (4 répondantes sur 10), **se remettre en question** (4 répondantes sur 10), **se faire juger par les autres enseignants** (3 répondantes sur 10), **vouloir faire plaisir** (2 répondantes sur 10) et **se comparer à ses pairs** (1 répondante sur 10).

Quatre participantes ont soulevé le manque d'expérience comme étant nuisible à la connaissance de soi. Selon Gervais (1999), les enseignants débutants sont en effet confinés aux mêmes responsabilités que leurs pairs ayant plusieurs années d'expérience; ce qui peut s'avérer nuisible à l'estime de soi professionnelle et ainsi à la connaissance de soi. De plus, la précarité et l'instabilité telles que mentionnées par la moitié d'entre elles sont également nuisibles à la connaissance de soi, sachant que la construction de la personne enseignante peut être découragée par les réalités du terrain que Trudel (2000) nomme comme étant des emplois précaires caractérisés par des conditions de travail particulières. Les citations suivantes de deux des participantes de cette étude résument d'ailleurs très bien les éléments ou situations pouvant nuire à la connaissance de soi en phase d'insertion professionnelle :

« Ben moi j pense que ce qui est important pour apprendre à se découvrir à se connaître, c'est vraiment d'acquérir de l'expérience, de vivre des expériences. Ce qui peut m'empêcher à ce moment-là de me rencontrer, c'est justement de pas en vivre, mais c'est que ça soit dans l'instabilité constante... ». (01-08)

« Ben le fait que quand tu remplaces, faut que tu te moules à sa façon de faire donc tu peux pas essayer tout le temps ce que tu voudrais (...) tu passes pour qui...ça fait peur parfois ». (09-08)

Tel que cité par Simard (1985, p.43), les humains se soucient de ce que les autres pensent et disent de nous, de ce qu'ils font et ne devraient pas faire ou de ce qu'ils ne font

pas mais devraient faire, et les autres en font autant envers nous; d'où la pertinence de la huitième question eu égard à cette étude sur l'estime de soi des enseignantes en insertion professionnelle. En effet, c'est lorsque l'individu est touché, ému, affecté, qu'il est réellement mis en présence de ce qu'il est, qu'il est réellement confronté à lui-même (Simard, 1985, p.49). Le fait de vouloir faire plaisir, de se comparer aux autres ou encore de tenir compte ou de craindre le jugement des autres sont donc des situations évoquées comme étant nuisibles par nos participantes, mais qui s'avèrent essentielles à l'ouverture du monde que Simard (1985) qualifie comme étant la possibilité d'une rencontre avec son soi authentique. Sarrasin (2006, p. 58) évoque d'ailleurs que les autres sont les seules références dont nous disposons pour définir de nombreux attributs personnels, comme ce que nous sommes au sein de notre profession.

4.3.4 Les éléments ou situations pouvant aider la connaissance de soi

À l'opposé de la question précédente, la neuvième question allait permettre de mettre en perspective les éléments ou situations pouvant aider à la connaissance de soi des enseignantes. Sachant que la connaissance de soi est un processus qui dure toute une vie (Duclos, 2004), il devenait donc intéressant de cibler ce qui peut permettre d'intérioriser ce sentiment de valeur personnel, et ce, pour faire état de l'estime de soi des enseignantes du primaire en phase d'insertion professionnelle. Les six sous-thèmes suivants ont donc pu être établis à la suite de l'analyse des réponses de cette présente étude sur l'estime de soi, soit **avoir de l'expérience** (5 répondantes sur 10), **continuer sa formation** (5 répondantes

sur 10), recevoir du feed-back (4 répondantes sur 10), avoir un tuteur (pairage) (4 répondantes sur 10), oser et relever des défis (1 répondante sur 10) et avoir une stabilité (même école) (1 répondante sur 10).

Boutin (1999), cité par Trudel (2000, p.9), évoque que les obstacles rencontrés peuvent être utiles aux jeunes adultes, et ce, sachant qu'ils pourront se questionner, se redéfinir, se situer et ainsi poursuivre leur itinéraire. Les participantes semblent en être d'ailleurs conscientes, sachant qu'elles reconnaissent qu'acquérir de l'expérience, se ressourcer et relever des défis aident à la connaissance de soi en phase d'insertion professionnelle. De plus, selon Duclos (2004), nos comportements reflètent la façon dont nous nous percevons. Les signes observables d'une bonne connaissance de soi sont donc relatifs à la capacité d'exprimer ses besoins, ses sentiments et même ses comportements; ce que la neuvième question mettait en perspective. Quatre participantes ont d'ailleurs évoqué le besoin de *feed-back* de la part des autres professionnels, sachant que l'influence qu'ont les autres est extrêmement importante à la connaissance de soi, et ce, par les jugements directs qu'ils formulent à notre endroit et par la manière dont nous croyons qu'ils nous perçoivent (Sarrasin, 2006, p.65). Le pairage a d'ailleurs été soulevé par quatre d'entre elles; ce qui démontre l'importance de ce que les autres professionnels pourraient apporter à leur travail en phase d'insertion, tel que démontré par l'une des répondantes de cette étude:

« Être à temps plein. Une constance...on fait en une journée ce qu'on devrait faire

en une année. Si on pouvait avoir comme une espèce de mentor qui viendrait dans notre classe pis qui nous dirait...comme en stage...une sorte de supervision. Une personne en qui on peut avoir confiance pour nous conseiller ». (10-09)

À l'égard de cette question sur les éléments pouvant aider à la connaissance de soi en phase d'insertion professionnelle, il semble que la stabilité soit importante, une fois de plus, pour la connaissance de soi, sachant que cela avait également été mentionné à la question précédente (4.3.3) par cinq répondantes sur dix. En effet, cette instabilité semble occasionner des incertitudes qui sont ressenties dans les propos de cette participante:

« Ben c'est certain que de faire une introspection et de juger ce que j'ai fait ça aide de beaucoup. Travailler le plus possible...ça va m'aider à me connaître, à mieux me situer...dans quoi je suis bonne ou moins bonne... ». (06-09)

4.4 Le sentiment d'appartenance

Il s'avérait important d'intégrer le sentiment d'appartenance au questionnaire de cette présente étude sur l'estime de soi des enseignantes du primaire en insertion professionnelle sachant, entre autres, que l'affiliation favorise l'estime de soi en société, la connaissance de ses forces et de ses difficultés dans un groupe (Duclos, 2004). Les participantes de cette étude ont donc été interrogées sur leurs attitudes présentement manifestées pour favoriser ce sentiment d'appartenance (4.4.1), les difficultés rencontrées

pour acquérir ce sentiment (4.4.2) ainsi que les améliorations pouvant être apportées dans l'acquisition du sentiment d'appartenance (4.4.3).

4.4.1 Les attitudes manifestées pour favoriser le sentiment d'appartenance

La dixième question posée aux participantes allait permettre de dresser le portrait des attitudes manifestées pour favoriser le sentiment d'appartenance à un groupe en phase d'insertion professionnelle. En effet, ce dernier repose sur le besoin fondamental de socialiser, mais pour y accéder, certaines attitudes et comportements sont observables. À l'égard de ce que les enseignantes vivent en phase d'insertion professionnelle, les cinq sous-thèmes suivants ont été établis, à la suite de l'analyse des résultats : **foncer et aller vers les autres** (10 répondantes sur 10), **aider et partager nos idées et nos opinions** (4 répondantes sur 10), **participer aux activités en dehors des heures de travail** (2 répondantes sur 10), **trouver des alliées** (1 répondante sur 10).

Tel que mentionné par Duclos (2004), l'estime de soi se manifeste dans la vie courante par l'affirmation de soi. En allant vers les autres, tel que cela a été soulevé à l'unanimité, et ainsi en s'affirmant dans ses gestes, ses paroles ou dans l'ensemble de son comportement, on peut déduire que l'individu a une bonne estime de lui-même et ainsi une bonne capacité à s'affirmer dans ses relations avec les autres. La citation suivante de l'une des participantes de cette étude sur l'estime de soi, démontre bien la portée de telles attitudes :

« C'est bête mais juste d'arriver dans un milieu pis de sourire et d'être ouvert aux gens...ben moi je suis ouverte aux gens...aussi bête que ceux qui font le ménage...pis le fait de se présenter et d'être ouvert à ce qu'ils sont...la discussion par rapport aux collègues de travail. Moi ce que je fais, c'est je leur parle beaucoup, je leur pose beaucoup de questions parce que je sais que chaque personne a une richesse professionnelle en-dedans d'eux et qui sont en mesure de la partager » (02-10).

Pour être capable d'un véritable dialogue, l'adulte comme l'enfant se doit d'intégrer une structure mentale de réciprocité (Duclos, 2004) qui implique l'écoute de l'autre. En effet, pour arriver pleinement à vivre un sentiment d'appartenance, l'apprentissage de cette habileté sociale est essentiel; ce qui a été soulevé par toutes les répondantes de cette étude. De plus, la générosité et l'entraide sont des valeurs essentielles dans les rapports sociaux agréables et réiproques (Duclos, 2004, p.150); ce que quatre répondantes ont souligné en mentionnant que d'aider, partager ses idées et ses activités s'avèrent être de bonnes attitudes pour favoriser le sentiment d'appartenance. Tel l'enfant en milieu scolaire, aider un camarade dans une activité difficile ou aider un autre adulte dans de petites tâches quotidiennes développe l'estime de soi (Duclos, 2004, p.137); ce qui peut être comparable à ce que vit l'adulte dans ses relations avec autrui.

Se trouver des alliés semble également une bonne façon de développer son sentiment d'appartenance, tel que cela a été mentionné par deux répondantes, dont l'une d'entre elles rapporte :

« (...) j'ai gardé un excellent contact avec mon enseignante associée de stage 4 pis moi je la considère comme alliée dans l'enseignement. Quand j'ai le moral à zéro pis que je me dis que c'est long avant qu'on puisse travailler ben elle, elle m'encourage » (06-10).

Duclos (2004, p.151) évoque d'ailleurs que les relations significatives et ainsi les relations d'amitié stables et durables constituent un réseau relationnel auquel on peut toujours se rattacher et qui alimente ainsi notre sentiment d'appartenance à un groupe.

4.4.2 Les difficultés rencontrées dans l'acquisition du sentiment d'appartenance

À la onzième question, les enseignantes en insertion professionnelle faisant partie de cette étude, allaient être interrogées sur les difficultés pouvant être rencontrées dans l'acquisition du sentiment d'appartenance à un groupe. À l'égard de l'état de l'estime de soi de ces dernières, il s'avérerait donc pertinent de les interroger sur cet aspect, sachant que l'un des problèmes humains le plus répandu dans notre société est justement d'établir le contact avec les autres (Schutz, 1974, p.93). Trois sous-thèmes ont donc pu être évoqués, à la suite de l'analyse des données recueillies: **être ignorée** (8 répondantes sur 10), **se renfermer** (3 répondantes sur 10) et **ne pas avoir de stabilité en ne travaillant pas dans la même école** (3 répondantes sur 10).

À prime abord, huit participantes de l'étude ont évoqué la difficulté de se sentir laissées de côté ou d'être ignorées par les autres professionnels en phase d'insertion

professionnelle, tel que soulevé par cette dernière :

« Qu'on me snobe...qu'on me fasse sentir que je suis nouvelle, mais dans le sens péjoratif de la chose...qu'on me fasse sentir que le groupe est déjà formé pis que j'ai pas rapport de m'y intégrer. Parfois je peux dire « bonjour » pis on me répond même pas...ça ça me choque! »(05-11)

Marc et Picard (1984, p.56) affirment d'ailleurs que c'est en communiquant avec autrui, à travers l'image qu'il nous renvoie, que l'on parvient à prendre conscience de soi-même et à se forger une identité; la réponse de l'autre est donc en quelque sorte vitale et importante pour l'autre et surtout pour l'enseignante nouvellement entrée dans la profession. De plus, l'affirmation de soi est cruciale sachant que selon Duclos (2004, p.124), l'estime de soi se manifeste par cette dernière. Cependant, Schutz (1974, p.93) mentionne que le désagrément à engager la conversation, à savoir ce qu'il faut dire ou ce qu'il faut faire pour prolonger et développer la rencontre, est un problème; trois répondantes ont d'ailleurs soulevé cette problématique en mentionnant que le fait de se renfermer s'avère une difficulté pour acquérir le sentiment d'appartenance.

Sachant que la phase d'insertion professionnelle se caractérise, entre autres, par l'instabilité, il semble que cela soit également vécu comme une difficulté pour trois répondantes, et ce, pour acquérir leur sentiment d'appartenance à un groupe. Cette participante soulève d'ailleurs la réalité suivante :

« Ben on est pas tout le temps dans les mêmes écoles, on peut pas faire vraiment plus. On essaye de faire avec. On essaye de se mêler aux enseignants, de parler, de poser des questions, d'aller chercher de l'aide comme je disais. Pour avoir un sentiment d'appartenance, il faut avoir une constance avec les gens. Plus tu les côtoies, plus le sentiment se crée, comme une classe...c'est plus difficile quand tu changes de groupe tout le temps ». (06-11)

Schutz (1974, p.102) affirme d'ailleurs qu'il est souvent important de connaître la structure du groupe pour déterminer les besoins des différents membres et ainsi, pour faciliter l'intégration. Cependant, l'instabilité et le manque de disponibilité du personnel, tels qu'évoqués par ces participantes, ne facilitent pas cette démarche.

4.4.3 Les améliorations pouvant être apportées dans l'acquisition du sentiment d'appartenance

La douzième question allait permettre de démontrer ce qu'il reste à améliorer pour acquérir le sentiment d'appartenance à un groupe en phase d'insertion professionnelle. En effet, le sentiment d'appartenance ne peut se vivre qu'avec le développement de la socialisation (Duclos, 2004, p.117) et ne se développe donc pas par magie. Les répondantes ont donc soulevé différentes améliorations pouvant permettre d'acquérir ce sentiment, qui ont été ainsi rassemblées selon cinq sous-thèmes, et ce, suite à l'analyse des résultats: **s'intégrer et aller vers les autres (9 répondantes sur 10), ne pas prendre trop de place**

(1 répondante sur 10), **avoir des alliées** (1 répondante sur 10) et **distribuer des cartes d'affaire** (1 répondante sur 10).

Tel que mentionné au point 4.4.1 de cette présente étude, en allant vers les autres et en s'affirmant, on peut déduire que l'individu a une bonne estime de lui-même et ainsi qu'il a une bonne capacité à s'affirmer dans ses relations avec les autres (Duclos, 2004, p.124). En effet, neuf répondantes de l'étude ont évoqué que le fait de s'intégrer et d'aller vers les autres s'avérait important pour acquérir le sentiment d'appartenance en phase d'insertion professionnelle, tel que le démontrent les propos de cette répondante :

« Aller de l'avant. De pas avoir peur d'aller les voir. Parfois, c'est juste nous qui donnons de l'impression qu'on fait pas partie d'un groupe. D'aller de l'avant, je vais peut-être plus avoir peur de déranger...avoir confiance c'est important...je dois développer ça ».(08-12)

Eu égard au sentiment d'appartenance, l'une des répondantes a d'ailleurs mentionné que le fait d'aller aux activités hors école, ou même encore de participer à certains projets dans la vie de l'école, peut être une excellente façon de créer des liens. C'est grâce à la mise en commun d'actions positives dans le cadre d'un projet collectif que l'entraide est vraiment vécue et que le conformisme et l'affiliation favorisent ainsi l'estime de soi, la connaissance de ses forces et de ses faiblesses et de ses difficultés dans un groupe (Duclos, 2004, p.136).

L'une des participantes de cette étude a également mentionné ne pas trop prendre de place et tel que mentionné par Schutz (1974, p.90), à l'intérieur d'un groupe, il y en a souvent un qui garde le silence, car il n'est pas sûr d'intéresser les autres. En d'autres mots, il est normal de ne pas trop vouloir prendre de place et qu'au cours des premières relations, les individus essaient de se présenter l'un à l'autre en tentant de démontrer une facette de leur personnalité qui saura justement intéresser l'autre. De plus, le fait de s'allier à un autre pair ou encore à un autre professionnel contribue à l'amélioration du sentiment d'appartenance et ainsi à l'estime de soi, tel que mentionné par l'une des participantes. En effet, les pairs et les amis constituent des facteurs considérés dans la problématique d'insertion, sachant qu'ils s'avèrent consultés lors de décisions importantes, mais surtout tel qu'évoqué par Allard et Ouellette (1995), ils sont un appui psychologique indissociable dans cette démarche.

4.5 Le sentiment de compétence

Les compétences professionnelles font partie intégrante du développement de l'individu et doivent pouvoir s'articuler dans la société où le jeune est appelé à construire sa vie (Lecompte et Vanistendael, 2000, p.158). Un tel sentiment de compétence n'arrive cependant pas par magie (Duclos, 2004, p.158). En effet, se sentir compétent nous permet non seulement de nous évaluer et de nous attribuer des succès, mais également, tel que mentionné par Martin (1998, p.4), nous permet de nous arrêter sur ce que l'on possède comme connaissances, comme aptitudes et comme habiletés. À l'égard de cette étude sur

l'estime de soi des enseignantes du primaire en insertion professionnelle, les questions reliées au sentiment de compétence allaient permettre de vérifier l'état de ce dernier. Les répondantes auront donc été interrogées sur leurs plus grandes fiertés vécues en phase d'insertion professionnelle (4.5.1), les difficultés rencontrées pour développer ce sentiment de compétence (4.5.2) ainsi que les compétences qu'elles considèrent présentement comme étant à acquérir au cours de leur phase d'insertion (4.5.3).

4.5.1 Les plus grandes fiertés vécues en phase d'insertion professionnelle

Le sentiment de compétence se définit comme étant l'intériorisation et la conservation des souvenirs de ses expériences d'efficacité et de succès personnels dans l'atteinte d'objectifs (Duclos, 2004, p.158). À la treizième question, il convenait donc d'interroger les participantes sur ce qui les faisait sentir compétentes et sur les plus grandes fiertés vécues en phase d'insertion professionnelle. Voici donc les réponses qu'elles ont fournies, rassemblées selon les cinq sous-thèmes suivants: **voir que les élèves ont appris et étaient motivés** (9 répondantes sur 10), **recevoir du feed-back des autres professionnels** (8 répondantes sur 10), **s'encourager en surmontant des obstacles** (4 répondantes sur 10), **garder un bon climat et une bonne relation avec les élèves** (2 répondantes sur 10) et **se faire rappeler par les enseignants ou la direction** (1 répondante sur 10).

Voir que les élèves ont bien appris lors d'une suppléance ou qu'ils ont été motivés dans leurs apprentissages semble être très utile au sentiment de compétence en phase d'insertion professionnelle, et ce, selon neuf répondantes sur dix. Une répondante soulève d'ailleurs cette réalité :

« (...) les élèves qui disent que j'ai compris, qui me niaient pour me taquiner et je sais qu'ils ont compris...aussi bête que de voir l'étincelle dans les yeux d'un jeune que ça fait trois ans qu'il essaye de comprendre et que là il a compris. D'arriver à faire comprendre, c'est une grande fierté... ». (02-13)

La motivation de l'enfant pour une activité ne peut qu'augmenter s'il éprouve du plaisir à la faire avec la personne qui l'accompagne (Duclos, 2004, p.167); ce qui semble être très gratifiant pour les participantes de cette étude en phase d'insertion professionnelle.

Le feed-back des autres s'avère également extrêmement important pour huit participantes. En effet, les encouragements et félicitations les font sentir compétentes dans leur travail et leur permettent de cheminer de façon très positive dans la profession, tel que le témoigne cette répondante à l'égard de cette question portant sur le sentiment de compétence:

« Quand les élèves disent c'est toi qui es avec nous aujourd'hui, on est content de te voir...les bons commentaires des élèves. Ensuite, les commentaires des enseignants...de se

faire dire on sait que tu es bonne...c'est pas facile la suppléance...lâche pas...qui me disent on croit en toi continue de bien travailler...(...) ça c'est une grande fierté pour moi ».(04-13)

Martin (1998) souligne que le sentiment de compétence se reflète dans la façon qu'a la personne de se percevoir, de se reconnaître et de l'estime qu'elle s'accorde, et c'est ainsi que ce sentiment peut alors provenir de l'appréciation donnée par une autre personne faisant partie de son environnement; ce qui a été mentionné par quatre répondantes de l'étude. S'encourager elles-mêmes semble d'ailleurs être une grande fierté lorsqu'un obstacle se dresse devant elles; ce qui vient appuyer les propos de Martin (1998, p.194) voulant que bien que les situations plus difficiles à accepter soient les situations où nous avons l'impression d'échouer, certaines actions n'ayant pas obtenu de succès sont très porteuses de sens. En effet, le sens est bien plus déterminant pour la richesse d'une vie que le succès lui-même (Martin, 1998).

De plus, selon deux répondantes de cette étude, garder un bon climat de classe ou une bonne relation avec les élèves semble être également une fierté à l'égard du sentiment de compétence et ainsi de leur estime de soi professionnelle. Côté et Darsigny (1999, p.143) avaient d'ailleurs soulevé ce changement dans la relation enseignant-élève au cours des années qui provoque chez les enseignants un sentiment d'appréhension ou de malaise qui affecte l'assurance et la confiance de ces derniers. Il semble alors que la fierté de garder

un bon climat de classe ou une très bonne relation avec les élèves soit alors très importante pour leur sentiment de compétence et ainsi pour l'estime de soi professionnelle.

Se faire rappeler par les enseignants remplacés en suppléance ou même encore par la direction de l'école semble également faire partie des fiertés de l'une des répondantes :

« (...) j'ai eu beaucoup de suppléance pis je me sentais compétente, je me sentais bonne. C'est certain que quand tu as de bons commentaires d'un enseignant...il y en a une qui a appelé chez moi qui a dit je veux la meilleure, ma préférée. Je me suis sentie compétente et ça m'a fait énormément de bien... ». (06-13)

La personne a en effet besoin d'influencer son environnement, de savoir qu'elle progresse, qu'elle grandit et ainsi, de découvrir qu'elle a un effet sur les autres et sur son environnement (Martin, 1998, p.4); ce que révèlent les réponses des répondantes à l'égard du sentiment de compétence.

4.5.2 Les difficultés rencontrées pour développer le sentiment de compétence

Le travail peut être une source de satisfaction quand ce dernier procure un plaisir qui passe de l'accomplissement de ce que son nouvel environnement attend de la personne et par la réalisation d'une tâche ou du contact qu'elle entretient avec ses collègues de travail (Martin, 1998, p.22). Cependant, il existe des difficultés rencontrées ou des obstacles

pouvant contrer ce sentiment de compétence et ainsi avoir un impact sur l'estime de soi des enseignantes en phase d'insertion professionnelle. Voici les difficultés soulevées par les répondantes de cette étude, et ce, rassemblées selon ces cinq sous-thèmes, soit **de se remettre en question** (9 répondantes sur 10), **de recevoir un feed-back négatif** (6 répondantes sur 10), **d'avoir un manque d'expérience** (4 répondantes sur 10), **de vivre l'instabilité (précarité)** (3 répondantes sur 10) et **de sentir la compétition** (2 répondantes sur 10).

« Si je reçois un feed-back négatif...ça peut faire en sorte que je le perds ce sentiment là...parce que je me dis bon...moi ma vision est pas comme celle-là...est-ce que finalement j'ai la bonne vision...euh...faque je dirais la difficulté dans toute ça c'est dans quoi je m'enlign pour sentir que j'accomplis bien mon travail et moi me sentir compétente dans mon travail... » (01-14)

Les deux premiers sous-thèmes auraient pu être combinés, sachant qu'il existe un lien entre le fait de se remettre en question et le fait de recevoir un feed-back négatif. En effet, autant le feed-back positif reçu par les autres professionnels puisse être une grande fierté, autant puisse-t-il être une difficulté rencontrée à l'égard du sentiment de compétence qui amène une remise en question à l'égard de leur profession. En effet, selon les chercheurs Caillé (1998) et Marc et Picard (1984) cités par Martin (1998, p.11), les expériences gratifiantes et positives perçues amèneront la personne à répéter l'expérience vécue et à se donner du crédit pour ce qu'elle a réalisé. À l'opposé, le feed-back négatif

pourrait donc être nuisible au sentiment de compétence, tel que cité par neuf répondantes sur dix. Lecompte et Vanistendael (2000, p.185) sont d'avis que nous devons apprendre à réfléchir en termes de choix et de stratégies tout au long de la vie. Nous ne sommes pas en quelque sorte impuissants face aux difficultés; ce qui s'en ressent dans les réponses de quatre participantes qui évoquent le manque d'expérience. En effet, elles semblent conscientes que ce sentiment se développe au cours des années et tel que rapporté par Duclos (2004, p.158), après de multiples expériences de réussite dans l'atteinte d'objectifs. Duclos (2004, p.155) évoque que les sociétés actuelles offrent peu de modèles stables sur lesquels s'appuyer. En effet, dans ce monde de mutation, on remet en question de nombreuses valeurs et habitudes de vie; ce qui peut expliquer que les enseignantes nouvellement arrivées dans la profession ressentent cette difficulté à l'égard de leur sentiment de compétence. L'instabilité, ayant été mentionnée par trois répondantes, semble d'ailleurs être problématique dans leur phase d'insertion professionnelle, et ce, à l'égard du sentiment de compétence.

La compétition ressentie dans la profession semble également être vécue comme une difficulté, tel que soulevé par deux répondantes. Le fait de se faire dépasser par des concurrents peut affaiblir le sentiment de compétence, car nous vivons dans un climat social où les valeurs d'efficacité, de rentabilité et de compétition occupent une place de plus en plus grande (Duclos, 2004, p.187). Selon Duclos (2004), le danger pour l'estime de soi réside alors dans le fait de ne se sentir aimé non pas pour ce que nous sommes, mais pour ce que l'on fait; ce qui s'en ressent dans les propos de cette participante :

« J'ai terminé, je fais de la suppléance pis j'ai l'impression de me gaspiller dans le sens que quand on fait de la suppléance, on fait des choses hyper précises pis j'ai comme l'impression d'être en train de perdre toutes les leçons créatives qu'on montait, les situations d'apprentissage, les projets tout ça (...) Parfois je finis une journée pis j'ai l'impression d'avoir joué à la police toute la journée pis j'ai vraiment pas travaillé un côté plus important... ». (07-14)

4.5.3 Les compétences à acquérir à l'égard du sentiment de compétence

Sachant que le sentiment de compétence se manifeste par une motivation profonde à poursuivre des buts personnels et par une conviction intime d'être capable de relever des défis et d'acquérir différentes connaissances (Duclos, 2004, p.158), il devenait intéressant et pertinent, à la quinzième question, d'interroger les participantes sur les compétences qu'elles se devront d'acquérir en phase d'insertion professionnelle. À la suite de l'analyse des résultats, trois sous-thèmes ont été soulevés, soit **acquérir de l'expérience** (9 répondantes sur 10), **accepter ses erreurs** (2 répondantes sur 10) et **continuer sa formation** (1 répondante sur 10).

« La gestion de classe, c'est certain...mais dans le fond ça a pas le choix d'être avec l'expérience...Je vois vraiment ça comme étant l'un des grands aspects que je dois améliorer personnellement... » (03-15)

« En prenant plus d'expérience, car ce qui m'insécurise c'est mon affaire de cinquième sixième année, les matières. Connaître plus ces manuels...ça va m'aider ... »
(07-15)

L'expérience a été soulevée par neuf répondantes, comme étant une compétence qu'elles devront acquérir pendant leur phase d'insertion professionnelle. Ce sentiment de compétence, tel que cité par Duclos (2004, p.158), se développe d'ailleurs au cours des années, après de multiples expériences de réussite dans l'atteinte d'objectifs.

La formation continue, soulevée par l'une des participantes, est également une compétence à acquérir en phase d'insertion professionnelle :

« Faudrait que je continue plus ma formation personnelle. Aller fouiller sur internet voir ce qui se passe de nouveau. C'est sûr qu'on reçoit le « Vie pédagogique », mais il y a pas juste ça. » (10-15)

Tel que cité par Lecompte et Vanistendael (2000, p. 195), la recherche de stratégies constitue une piste de réflexion fructueuse qui fournira, dans l'avenir, des données aussi positives qu'inattendues; ce qui s'en ressent alors de façon positive dans l'estime de soi de la personne et ainsi à l'égard du sentiment de compétence en phase d'insertion professionnelle.

4.6 Les éléments de synthèse de la discussion des résultats

Lors de l'analyse des résultats de cette étude de l'estime de soi des enseignantes du primaire en phase d'insertion professionnelle, plusieurs éléments ont été soulevés, et ce, à l'égard des thèmes de l'estime de soi, du sentiment de confiance, de la connaissance de soi, du sentiment d'appartenance à un groupe et du sentiment de compétence. Plusieurs se sont d'ailleurs reflétés à maintes reprises dans les propos des participantes; ce qui permet ainsi de faire des liens concrets entre eux.

À l'égard de la définition de la basse et de la haute estime de soi en phase d'insertion professionnelle, la croyance en ses capacités est sans doute ce qui ressort davantage. En effet, la confiance est très importante pour ces enseignantes et bien souvent, elles ont soulevé le fait que le regard des autres s'avère essentiel pour parvenir à cette dernière. Devant des professionnels ayant beaucoup plus d'expérience, elles se sentent souvent inférieures; ce qui les déstabilise. Cependant, la reconnaissance en leurs capacités les aide en quelque sorte à traverser cette période d'insertion professionnelle.

La confiance, ayant été soulevée à plusieurs reprises par nos répondantes lors de la définition de la haute et de la basse estime de soi, permet ainsi de considérer l'importance du thème suivant, ayant fait l'objet du questionnaire, soit le sentiment de confiance en phase d'insertion professionnelle. Maslow (1954, p.91) soulève d'ailleurs : « *Satisfaction of the self-esteem need leads to feelings of self-confidence, worth, strength, capability, and*

adequacy, of being useful and necessary in the world ». Le sentiment de confiance découle donc du sentiment de satisfaction, de la reconnaissance de ses forces, de ses capacités, mais également du sentiment d'être utile dans le monde. De plus, tel que le mentionne Chamberland (1996), l'estime de soi pourra facilement se développer si la personne est capable de travailler avec les autres et si elle cultive l'aptitude à penser par elle-même.

Sans l'ombre d'un doute, le regard des autres et leur jugement dénotent ainsi une grande importance aux yeux de ces enseignantes. En effet, les critiques, les commentaires ou même le fait d'être ignorée par les autres enseignants, peuvent faire l'objet d'une remise en question au plan professionnel. Tel que cela a été soulevé à plusieurs reprises, l'auto-analyse et l'introspection de soi prennent alors tout leur sens pour ne pas se laisser déstabiliser par toutes ces contraintes; ce qui amène la thématique suivante : la connaissance de soi en phase d'insertion professionnelle.

Toute personne, adulte ou enfant, ne peut répondre aux désirs des autres tout en demeurant authentique envers elle-même et sans affecter son identité, dirait Duclos (2004). En effet, les résultats de l'analyse de la connaissance de soi en phase d'insertion professionnelle, allaient soulever cette réalité. Bien souvent les enseignantes sentent qu'elles doivent se conformer pour offrir un rendement de qualité; ce qui implique encore une fois le regard et le jugement des autres comme étant extrêmement importants en phase d'insertion professionnelle. Cependant, tel que cela a été soulevé à l'égard du sentiment de confiance, l'introspection de soi et la reconnaissance de ses forces et de ses faiblesses

semblent être ce qui aide à la connaissance de soi pendant cette phase, sachant que la perception d'un bon niveau d'efficacité personnelle, tel que mentionné par Duclos (2004), prédispose à l'estime de soi. De plus, à l'unanimité, les répondantes ont évoqué leur manque d'expérience comme étant un facteur déterminant pour apprendre à se connaître en tant que professionnelles; comme quoi les années au sein de la profession leur permettent de se définir davantage.

L'humain est social et grégaire; il a besoin d'appartenir à un groupe, de se relier à autrui, de sentir qu'il est rattaché à un réseau relationnel, cite Duclos (2004). En effet, les autres, tel que mentionné par les répondantes de cette étude, sont d'une importance capitale au cours de la phase d'insertion professionnelle. En effet, le fait d'être ignorées semble être très néfaste pour elles, tant pour leur sentiment d'appartenance à un groupe que pour leur sentiment de confiance. Cependant, elles reconnaissent, à l'unanimité, les gestes qu'elles se doivent de poser pour aider au sentiment d'appartenance, soit en allant vers les autres, en s'intégrant et ainsi en n'ayant pas peur de prendre les devants.

Le sentiment de compétence est manifesté par l'acquisition de nouvelles compétences et l'expérience apportera de nouvelles occasions pour y parvenir. En effet, tel que cela a été soulevé lors de plusieurs entrevues, pour l'acquisition du sentiment de compétence autant que du sentiment de confiance, du sentiment d'appartenance ou même de la connaissance de soi, il est important pour ces enseignantes, de reconnaître qu'avec les années, de nouvelles compétences se formeront ou s'amplifieront. Lecompte et

Vanistendael (2000) citent d'ailleurs l'expérience d'un éducateur en Inde qui soutenait que, si l'on veut que l'apprentissage de compétences professionnelles soit vraiment utile, il fallait d'abord que les jeunes se sentent acceptés, qu'ils découvrent justement un sens à leur expérience; d'où le regard et le jugement des autres autant que la remise en question ou la reconnaissance de nos forces et de nos faiblesses interpellent, encore une fois, le sentiment de compétence.

De plus, l'importance du regard des autres à l'égard de l'estime de soi des enseignantes en insertion professionnelle et ainsi du sentiment de compétence se manifeste cette fois-ci dans le regard non pas seulement des autres professionnels, mais des élèves. En effet, l'acquisition du sentiment de compétence repose également sur ce que nous renvoient les élèves comme « feed-back »; d'où la considération que les élèves ont pour ces enseignantes puisse être essentielle à l'acquisition de ce sentiment en phase d'insertion professionnelle.

CONCLUSION

La perception de l'estime de soi des enseignantes du primaire œuvrant dans la région 03-12 a été clairement décrite dans cette étude. En effet, il a été possible de démontrer le vécu de ces dix participantes en phase d'insertion professionnelle. Cette recherche a ainsi permis un nouvel avancement des connaissances, sachant que peu de recherches ont abordé ce sujet.

Malgré les difficultés vécues et rencontrées au cours de leur parcours d'insertion professionnelle, il est évident que l'introspection et la reconnaissance de leurs forces et de leurs faiblesses puissent être essentielles à l'estime de soi professionnelle. Les participantes de l'étude ont évoqué à maintes reprises l'importance de se parler, mais également de dialoguer avec leurs proches et leurs pairs. Cependant, le réseau social est différent pour tous et chacun. De plus, la possibilité de se rallier à des personnes-ressources diffère également. Il serait alors intéressant de créer des lieux d'échange et même de jumelage entre les nouvelles enseignantes et celles plus expérimentées, et ce, afin de faciliter la démarche d'insertion professionnelle. Il devient évident que les universités pourraient alors conscientiser les intervenants en milieu scolaire vis-à-vis cette démarche de socialisation et d'intégration des nouvelles arrivantes, mais aussi préparer davantage les enseignantes aux difficultés vécues en début de carrière.

Les participantes de l'étude ont évoqué à plusieurs reprises l'importance du regard

des autres et leur reconnaissance en phase d'insertion professionnelle. Cependant, elles doivent enseigner bien souvent dans des milieux encore inconnus et déplorent alors le manque d'accueil de ces autres professionnels. Il apparaît important que les directions d'école soient conscientisées à cette réalité et même que les commissions scolaires puissent parer à l'éventualité d'un programme de mentorat pour accompagner les nouvelles arrivantes, tel que cela a été mentionné à quelques reprises. La formation universitaire et les stages s'y rattachant ne semblent pas bien les préparer à cette réalité; ce qui brime l'estime de soi professionnelle de ces enseignantes en phase d'insertion professionnelle. En effet, la réalité de la société actuelle démontre que plusieurs enseignantes abandonnent et quittent la profession dans les cinq premières années en raison de la non-valorisation de leur travail, de la non-reconnaissance du travail, voire même à l'absence complète de soutien. Il s'agit donc d'un problème de taille à l'égard de la profession enseignante auquel doivent s'attarder les personnes responsables.

L'instabilité et la précarité semblent également être vécues très difficilement. Il apparaît évident que la répartition des tâches brime l'opportunité de se faire connaître et ainsi, de se connaître en tant que professionnelle. En effet, les enseignantes à statut précaire sont contraintes à cette réalité où il existe peu de contrats à long terme ou encore, que ces derniers sont répartis en petits pourcentages de tâches. Bien qu'elles puissent distribuer des cartes d'affaires, cela semble insuffisant pour se faire connaître. Elles ont donc peu de chances de se créer une identité professionnelle et ainsi, de développer leur expérience en gestion de classe, par exemple. Les participantes de l'étude offrent peu de solutions à

l'égard de cette problématique, mais il est évident qu'elles aspirent à ce que cette dernière puisse être contrée par les personnes concernées. De plus, elles ont tout de même soulevé la pertinence de la formation continue afin de se ressourcer en tant que professionnelles et ainsi de développer certaines compétences.

Retombées de l'étude

Malgré un échantillonnage restreint et la participation volontaire des participantes, la recherche pourrait être établie dans un autre contexte et appliquée à d'autres régions pour permettre de confirmer ou de nuancer nos résultats (Boutin, 2006). De plus, elle vise les enseignants de sexe féminin; la perception des enseignants masculins pourrait ultérieurement être observée pour décrire la situation et ainsi, établir les différences vécues entre les deux sexes, en phase d'insertion professionnelle.

Cette recherche a également permis de démontrer un autre aspect peu abordé en littérature, soit non pas l'estime de soi des élèves, mais celle des enseignantes plus spécifiquement, en phase d'insertion professionnelle. Elle ouvre ainsi la porte à des pistes d'études potentielles inexplorées jusqu'ici. En effet, d'éventuelles études pourraient aborder la pertinence d'instaurer un quelconque programme préparatoire aux difficultés vécues en phase d'insertion professionnelle, et ce, versus l'estime de soi.

À l'égard des enseignantes du primaire en phase d'insertion, débutantes dans leur

profession, cette étude leur permet de constater qu'elles ne sont pas seules à vivre ces difficultés. Elles seront peut-être rassurées de constater qu'il existe plusieurs façons d'aborder cette problématique et ainsi, de se référer à leurs pairs ou aux autres professionnels lorsqu'elles en ressentiront le besoin ou se questionneront par rapport à leur nouvelle profession. Il est à espérer que les professionnels du domaine seront conscientisés à ce qui est vécu par ces nouvelles arrivantes et ainsi, plus alertes à leurs besoins voire même être plus accueillants et réceptifs, et ce, pour favoriser leur intégration en phase d'insertion professionnelle.

BIBLIOGRAPHIE

Abraham. A. (1982). L'image du soi chez l'enseignant. *Le monde intérieur des enseignants* (p.33-62). Paris : Éditions ÉRÈS

Aktouf, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations : Une introduction à la démarche classique et une critique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Allard et Ouellette (1995). Vers un modèle macroscopique des facteurs déterminants de l'insertion socioprofessionnelle des jeunes. *Carrierologie* [En ligne], volume 8 no.3-4. Accès : www.carrierologie.uqam.ca/volume08_3-4/12_allard/12_allard.pdf

Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., Chevrier, J., Gohier, C. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation* [En ligne] XXVII(1) , Accès : <http://www.erudit.org/revue/rse/2001/v27/n1/000304ar.html>

Artaud, G. (1978). *Se connaître soi-même : La crise d'identité de l'adulte*. Québec : Les Éditions de l'Homme.

Baillauguès, S. (1990). *La formation psychologique des instituteurs*. Paris : Presses universitaires de France.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N. J. : Prentice-Hall.

Bernier, E.-L. (1995). *Les impacts du chômage sur l'estime de soi*. Document inédit, Université Laval.

Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale: description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives* [En ligne], vol. 26(2).
Accès : [www.recherche-qualitative.qc.ca/numero26\(2\)/blais_et_martineau_final2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero26(2)/blais_et_martineau_final2.pdf)

Bliez-Sullerot, N. et Mevel, Y.(2004). *Le choix du Récit de Vie Professionnelle. Récits de vie en formation : L'exemple des enseignants* (p.119-158). France : L'Harmattan.

Bloch, H. et coll. (1991). *Grand Dictionnaire de la psychologie*. Paris : Larousse.

Boutin, A.-S. (2006). *La période d'insertion professionnelle selon les enseignants en soins infirmiers au niveau collégial de la région de Québec*. Document inédit, Université du Québec à Rimouski (Campus de Lévis).

Brahimi, C. (2001). *Comment les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) s'insèrent-elles dans le cheminement pédagogique des professeurs en technologie éducative de l'Université Laval et comment influencent-elles leurs relations avec le milieu immédiat (étudiants, professeurs, administrateurs)?*. Mémoire de maîtrise inédit, Université Laval.

Caron, J. (1994). *Quand revient septembre. Guide de la gestion de classe participative*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.

Caron, M. (1995). *L'importance de l'estime de soi dans la transition études-travail*. Document inédit, Université Laval.

Caron, S. (1998). *L'insertion professionnelle des enseignants et des enseignants débutants abordée dans la perspective d'une « participation périphérique » à une « communauté de pratique »*. Document inédit, Université Laval.

Cascino, N. et Cazals, M.-P. (1998). L'estime de soi comme indicateur de la variabilité des réactions psychologiques à la privation d'emploi. Dans Bolognini, M. Directeur et Prêteur, Y. (Dir.), *Estime de soi: Perspectives développementales* (p.269-284). Paris: Delachaux et Niestlé.

Chamberland, L. (1996). *L'importance de l'estime de soi dans le choix de carrière*. Mémoire de maîtrise inédit, Université Laval, Québec.

Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco : W.H. Freeman & Co.

Côté, R.L. et Darsigny, J. (1999). De la naissance du soi individuel à la formation du soi professionnel. Dans H. Caglar (Dir.), *Être enseignant : un métier impossible? Hommage à Ada Abraham* (p.49-78). Paris: L'Harmattan.

Delignières, D., Fortes, M. et Ninot, G. (2000). L'évaluation de l'estime de soi dans le domaine corporel. *Revue STAPS* [En ligne], no.53. Accès : <http://pagesperso-orange.fr/didier.delignieres/Publis-docs/ISP25.pdf>

Demers, D. (1996). *Difficultés vécues par les jeunes adultes lors de la transition école-travail*. Document inédit, Université Laval, Québec.

Desjarlais, I. (2000). *La relation entre le soutien social perçu, le sentiment d'efficacité personnelle et la transition études-travail*. Document inédit. Université Laval, Québec.

De Saint-Paul, J. (1999). *Estime de soi, Confiance en soi*. Paris : InterÉditions.

Diambomba, M., Perron, M. et Trottier, C. (1995). *Les cheminements scolaires et l'insertion professionnelle des étudiants de l'université : Perspectives théoriques et méthodologiques*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Dubois, P. (2005). *Le sentiment d'appartenance du personnel*. Québec : Les Éditions Quebecor.

Duclos, G. (2004). *L'estime de soi, un passeport pour la vie*. Montréal : Les Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine.

Duguay, M.-H. (2004). *La manifestation du sentiment de compétence parentale chez les parents dont les enfants réussissent*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Rimouski.

Fédération des syndicats de l'enseignement (Février 2007). Un début de carrière difficile? Vous n'êtes pas seuls ! *La Dépêche FSE* [En ligne]. Accès : <http://www.fse.qc.net/stock/fra/doc1138-3753.pdf>

Fourez, G. (2006). *Éduquer : enseignants, élèves, écoles, éthiques, sociétés*. Bruxelles : De Boeck Université.

Gervais, C. (1999). Comprendre l'insertion professionnelle des jeunes enseignants. *Vie pédagogique* [En ligne], no.111.
Accès : http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca/numeros/111/vp111_12-17.pdf

Goumaz, G. (1991). L'estime de soi de l'enseignant. *Enseignant-Enseigné : Une estime réciproque* (p.23-38). Genève : Les Éditions des Sables.

Heidegger, M. (1964). *L'être et le temps* (p.145-163). Mayenne : Éditions Gallimard.

Hétu, J.-C., Lavoie, M. et Baillauquès, S. (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* Paris : De Boeck & Larcier s.a.

Horth, R. (1986). *L'approche qualitative comme méthodologie de recherche en sciences de l'éducation*. Québec : Les Éditions de la Mer.

Jendoubi, V. (2002). *Estime de soi et éducation scolaire*. [En ligne]. Accès : <http://www.ge.ch/sred/publications/docsred/2002/EstimeSoi.pdf>

Lecompte, J. et Vanistendael, S. (2000). *Le bonheur est toujours possible : Construire la résilience*. Paris : Éditions Bayard.

Malet, R., (1998). *L'identité en formation : Phénoménologie du devenir enseignant*. France : L'Harmattan.

Marc, E. et Picard, D. (1984). *L'École de Palo Alto* (p.38-85). Paris : Éditions Retz.

Marois, F. et Moisan, C. (1996). *L'insertion socioprofessionnelle analysée sous trois angles : le modèle théorique de Schlossberg, un relevé de littérature et le vécu d'un sujet*. Document inédit, Université Laval, Québec.

Martin, V. (1998). Vers une meilleure conceptualisation du sentiment de compétence : pour une meilleure pratique de l'orientation. Document inédit. Université Laval, Québec.

Martineau, S. (2006). Les enjeux de l'identité professionnelle en insertion au travail. *Parlons insertion blogue* [En ligne].
Accès : http://www.insertion.qc.ca/blog/article.php3?id_article=10<http://www.google.ca/search?q=identit%C3%A9+enseignant&hl=fr&start=10&sa=N>

Martineau, S. et Ndoreraho, J.-P. (2005). Une problématique des débuts de la carrière en enseignement. *CNIPE : Carrefour National de l'Insertion Professionnelle en Enseignement* [En ligne]. Accès : http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id_article=104.

Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation* [En ligne], XXVII(3). Accès : <http://www.erudit.org/revue/rse/2001/v27/n3/009961ar.pdf>

Maslow, A. (1954). *Motivation et personality*. New York : Harper.

Moreau, L. (2001). *L'estime de soi chez les élèves infirmières auxiliaires et l'impact que celle-ci peut avoir au niveau des comportements reliés à la profession*. Mémoire de maîtrise inédit, Université Laval, Québec.

Nzabonakura, S. (1996). *Les étudiants africains aux études supérieures au Canada : Le cas de l'Université d'Ottawa*. Mémoire de maîtrise inédit, Université Laval, Québec.

Ouellette, J.-G. (1984). Étude des relations entre l'identité personnelle, l'identité professionnelle et l'attitude professionnelle. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec.

Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Remue, E. (2005). *Trois outils pour développer l'estime de soi en classe*. [En ligne].
Accès : agers4.enseignement.be/download.php?do_id=2473&do_check=

Riopel, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner: une identité professionnelle à développer*. Québec: Presses de Laval.

Roy, N. (1995). *Étude des incidences du niveau d'estime de soi chez les femmes sur leur choix de carrière*. Mémoire de maîtrise inédit, Université Laval, Québec.

Sarrasin, N. (2006). *Qui suis-je ? : Redécouvrir son identité*. Québec : Les Éditions de l'Homme.

Savard, A. (2004). *Les conceptions de parents concernant l'enseignement des sciences à l'école primaire*. Mémoire de maîtrise inédit, Université Laval.

Schutz, W. (1974). *Joie: l'épanouissement des relations humaines*. Paris : Éditions ÉPI.

Simard, J. (1985). *Sentir, se sentir, consentir* (p.37-60). Québec : Les Éditions de l'Hexagone.

Smith, C. (1995). *Étude de certains déterminants individuels en lien avec la réussite de l'insertion socioprofessionnelle des jeunes adultes de 16-30 ans*. Document inédit. Université Laval, Québec.

Tremblay, B. (2006). *Conceptions de l'éducation et de l'être humain d'enseignants et enseignantes du système scolaire québécois*. Mémoire de maîtrise inédit, Université Laval.

Trudel, M. (2000). *Rêve, réalité et choc : Les défis de l'insertion professionnelle des jeunes diplômés*. Document inédit. Université Laval, Québec.

APPENDICE 1

Le formulaire de consentement

Québec, le 15 août 2007

Bonjour,

Je me présente, Marie-Andrée Pelletier, étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Rimouski, Campus de Lévis. À l'égard de mes études universitaires de 2^{ième} cycle, je poursuis actuellement un projet de recherche sur l'état de l'estime de soi des enseignantes du primaire en insertion professionnelle.

À prime abord, ma recherche vise à illustrer l'état de l'estime de soi à partir de la pratique des enseignantes nouvellement engagées dans la profession et dont le statut demeure encore précaire. Les données seront par la suite présentées de façon à améliorer s'il y a lieu, les connaissances liées à l'estime de soi des enseignantes en phase d'insertion professionnelle et ainsi amplifier l'aide pouvant être apportée à ces dernières.

L'atteinte de ces buts nécessite donc que vous vous exprimiez sur ce que vous avez vécu lors de cette phase d'insertion professionnelle et ainsi pour faciliter nos échanges sur le sujet, que l'entrevue soit enregistrée; la confidentialité et l'anonymat étant les mots d'ordre de cette dernière. En effet, en aucun cas les propos cités ne permettront d'identifier les personnes interviewées.

L'entretien sera d'une durée d'une heure maximum et bien entendu, aura lieu à un moment vous convenant le mieux. Les questions seront directement liées à votre pratique, votre vécu et ainsi à votre perception, et ce, toujours en lien avec l'estime de soi. Les résultats de cette recherche vous seront bien entendu divulgués.

En vous remerciant à l'avance de l'intérêt que vous porterez à ma recherche,

Marie-Andrée Pelletier
Étudiante à la maîtrise en éducation
Université du Québec à Rimouski, Campus de Lévis

Répondant

APPENDICE 2

Le guide d'entrevue

1. L'estime de soi

- ☐ Quelle est votre définition de l'estime de soi au plan professionnel?
- ☐ Qu'est-ce selon vous, une basse estime de soi au plan professionnel? De quelle façon se manifeste-elle en ce moment, dans votre phase d'insertion professionnelle?
- ☐ Qu'est-ce selon vous, une haute estime de soi au plan professionnel? De quelle façon se manifeste-elle en ce moment, dans votre phase d'insertion professionnelle?

1.1 Le sentiment de confiance

- ☐ Qu'est-ce qui vous rend confiante dans votre travail? Quelles sont les attitudes favorables à votre confiance en soi dans votre phase d'insertion professionnelle?
- ☐ Qu'est-ce qui vous insécurise dans votre travail? Quelles sont les attitudes qui ébranlent votre confiance en soi dans votre phase d'insertion professionnelle?

1.2 La connaissance de soi

- ☐ Qu'est-ce qui vous caractérise en tant qu'enseignante en phase d'insertion professionnelle et quelles sont ainsi vos plus grandes habiletés?
- ☐ En tant qu'enseignante en phase d'insertion professionnelle, quelles habiletés ou compétences vous reste-t-il à acquérir pour mieux vous connaître?
- ☐ Qu'est-ce qui entrave selon vous, votre connaissance de soi en phase d'insertion professionnelle? Quels sont les éléments ou situations pouvant nuire à votre connaissance de soi?
- ☐ Quels sont les éléments ou situations pouvant aider à votre connaissance de soi?

1.3 Le sentiment d'appartenance à un groupe

- ☐ En phase d'insertion professionnelle, que faites-vous pour développer votre sentiment d'appartenance à un groupe? Quelles attitudes manifestez-vous pour favoriser votre sentiment d'appartenance à un groupe?
- ☐ En phase d'insertion professionnelle, quelles sont les difficultés rencontrées pour acquérir votre sentiment d'appartenance à un groupe?
- ☐ Qu'est-ce qu'il vous reste personnellement à améliorer pour acquérir votre sentiment d'appartenance à un groupe?

1.4 Le sentiment de compétence

- ☐ En phase d'insertion professionnelle, qu'est-ce qui vous fait sentir compétente dans ce que vous faites? Quelles sont vos plus grandes fiertés?
- ☐ En phase d'insertion professionnelle, quelles sont les difficultés rencontrées pour développer votre sentiment de compétence?
- ☐ En phase d'insertion professionnelle, quelles compétences vous reste-t-il personnellement à acquérir?